



## UvA-DARE (Digital Academic Repository)

### Bouwstenen voor zelfstandig leren

Bimmel, P.

**Publication date**

2008

**Document Version**

Final published version

**Published in**

Handboek ontwerpen talen

[Link to publication](#)

**Citation for published version (APA):**

Bimmel, P. (2008). Bouwstenen voor zelfstandig leren. In P. Bimmel, J. Canton, D. Fasoglio, & G. Rijlaarsdam (Eds.), *Handboek ontwerpen talen* (pp. 135-148). (Kohnstamm kennisreeks; No. 3). Vossiuspers UvA. <http://www.ilo.uva.nl/docs/handboek%20ontwerpen%20talen.pdf>

**General rights**

It is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), other than for strictly personal, individual use, unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

**Disclaimer/Complaints regulations**

If you believe that digital publication of certain material infringes any of your rights or (privacy) interests, please let the Library know, stating your reasons. In case of a legitimate complaint, the Library will make the material inaccessible and/or remove it from the website. Please Ask the Library: <https://uba.uva.nl/en/contact>, or a letter to: Library of the University of Amsterdam, Secretariat, Singel 425, 1012 WP Amsterdam, The Netherlands. You will be contacted as soon as possible.

## 4.5 Bouwstenen voor zelfstandig leren

*Peter Bimmel*

*In dit hoofdstuk ga ik eerst in op de vraag wat de redenen zijn waarom ‘zelfstandig leren’ in de afgelopen 15 jaar tot zo’n hot item in de onderwijsvernieuwing is geworden. Vervolgens komt de vraag aan de orde wat een leerling in huis moet hebben om zelfstandig te kunnen leren. Het gaat daarbij om vier bouwstenen: (zelf)motivatie, de bereidheid en het vermogen tot samenwerking, het leerstrategisch repertoire en de bereidheid en het vermogen tot zelfsturing. Ik licht er vervolgens twee bouwstenen uit, het leerstrategisch repertoire en de zelfsturing, en bespreek de vraag hoe er in het talenonderwijs aan die twee bouwstenen gewerkt kan worden.*

Wie het lesmateriaal voor de talen doorbladert dat recentelijk in Nederland en internationaal is verschenen, komt al gauw opdrachten tegen waarin het niet in de allereerste plaats gaat om het verwerven of leren gebruiken van taal, maar om het *leren leren*. Meestal staat er dan iets boven als ‘leren leren’, ‘leertip’ of – in boekjes die uit het Engelse taalgebied afkomstig zijn – ‘learner training’. Een voorbeeld van zo’n opdracht is te vinden in afbeelding 1.

In leren-leren-opdrachten worden de leerlingen geconfronteerd met vragen als:

- Hoe kan ik ervoor zorgen dat ik nieuwe woorden goed onthoud?
- Hoe kan ik zelf regelmatigigheden in de taal ontdekken?
- Hoe kan ik zelfstandig oefenen – onafhankelijk van mijn lerares of leraar?
- Hoe kan ik mijn eigen leren plannen, inrichten, bewaken en evalueren?

Het gegeven dat opdrachten van dit type de laatste jaren wereldwijd in lesmateriaal voor de talen opduiken, laat al zien dat het hier niet gaat om zomaar een toevallige liefhebberij van enkele individuele leerboekauteurs. Er zit meer achter en ik zal heel in het kort aangeven waaruit dit ‘meer’ bestaat.

## LERNTECHNIK

Für viele Schülerinnen und Schüler ist es schwierig, so viele neue Wörter zu lernen und zu behalten. Hier lernst du zwei Techniken kennen, mit denen du viele Wörter lernen kannst. Welche Technik gefällt dir besser?

### Kategorien bilden

1. Mit Wörtern, die man lernen muss, kann man Kategorien bilden. Ordne die folgenden Aktivitäten in drei Kategorien.

Zimmer aufräumen kochen Sport treiben Wörter lernen	Hausaufgaben machen spazieren gehen Geschirr abwaschen Prüfungen vorbereiten	fernsehen einkaufen spielen Velo fahren	Velo putzen Rechenaufgaben lösen Übungen machen
--	---	--	---

**1. Schularbeit**

Prüfung vorbereiten

**2. Hausarbeit**

kochen

**3. Freizeitaktivität**

Velo fahren

2. Ordne die Sportarten in die folgenden vier Kategorien.

**1. mit Ball**

**2. mit Fahrzeug**

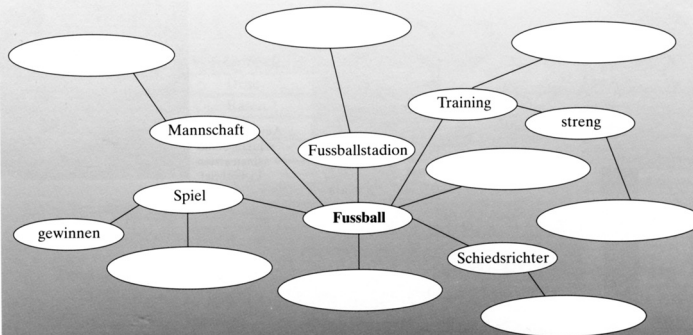
**3. nur mit Körper**

**4. andere**

Basketball Motocross Formel 1 Weitsprung	Ski Judo Tennis Schwimmen	Stabhochsprung Fussball Eishockey Schwingen	Tauchen Wasserball Marathonlauf Tischtennis	Rudern Fechten Volleyball Gymnastik	Bob Radfahren Segeln Kanu
---	------------------------------------	--	--	--	------------------------------------

### Assoziogramme erstellen

Wenn ein Mensch ein Wort hört wie z. B. «Fussball», dann kommen ihm automatisch viele andere Wörter in den Sinn, wie z. B. «Fussballstadion» oder «Goal» oder der Name einer Mannschaft. Das nennt man assoziieren. Schau das folgende Bild an und trage weitere Wörter ein.



Erstelle ähnliche Assoziogramme zu den Wörtern:

schwimmen, Schule, Freund / Freundin.

Vergleiche deine Assoziogramme mit denjenigen deiner Kolleginnen und Kollegen.

Afbeelding 1: Ambühl-Christen, E., Neugebauer, C. (1996). Kontakt 1. Deutsch für fremdsprachliche Jugendliche. Textbuch. Zürich: Interkantonale Lehrmittelzentrale / Lehrmittelverlag des Kantons Zürich, p. 109.

## *Zelfstandig leren: wat zit erachter?*

In de eerste plaats is er natuurlijk de eerbiedwaardige traditie van pedagogische vernieuwers als Pestalozzi, Montessori, Petersen, Dewey en Freinet, die op hun beurt voortbouwden op verlichtingsideeën uit de achttiende eeuw (denk aan Kants ‘Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit’). De Reformpedagogen pleitten – ieder op hun eigen manier – voor de bevrijding van het kind dat moet leren zichzelf te ontwikkelen door eigen activiteit. Voortbouwend op deze traditie kunnen we de afgelopen decennia zowel in West-Europa als in Noord-Amerika twee ontwikkelingen aanwijzen die parallel aan elkaar in een vergelijkbare richting wijzen (cf. Wenden, 2002).

### *1. Noodzaak tot life-long learning*

De leerlingen die nu naar school gaan, oefenen straks misschien beroepen uit die op dit moment nog niet eens bestaan. Zij moeten daarom niet alleen over gedegen kennis en vaardigheden beschikken, zij moeten vooral ook in staat zijn hun leven lang verder te leren. Dat geldt ook voor hun kennis van de talen. Met hun middelbare-school-Frans, -Duits, -Engels, -Spaans of -Nederlands zijn ze er niet. Zij moeten er in die talen later nog van alles bij leren – en voor veel mensen geldt dat zij er in hun latere leven nog één of meer nieuwe talen bij moeten leren. Vaak voor hun beroep, of anders wel om privé-redenen. Wie op school geleerd heeft *hoe* je dat doet: een taal leren, heeft dan een zekere voorsprong.

### *2. Ontwikkelingen in de onderwijsleerpsychologie*

Het is in dit kader niet mogelijk zelfs maar een beknopte schets te geven van de ontwikkelingen in de onderwijsleerpsychologie van de afgelopen decennia. Ik beperk me tot het allerbelangrijkste. Volgens op dit moment heersende opvattingen over leren, aangeduid met de term ‘constructivisme’ (cf. Wolff, z.j.), wordt er geleerd wanneer de lerende nieuw binnenkomende informatie actief in verband brengt met kennis die hij al had – en zodoende zijn reeds aanwezige kennis herstructureert. Kennis is niet iets wat leerkrachten kunnen ‘overdragen’, maar iets wat leerlingen zelf actief construeren. Om hun processen van informatieverwerking en kennisconstructie te sturen passen leerders allerlei strategieën toe. Doordat elk leren voortbouwt op de individuele voorkennis van de lerende, zijn leerresultaten per definitie individueel verschillend.

Wat zijn nu de praktische consequenties uit de zojuist geschetste ontwikkelingen? Ruwweg samengevat komt het erop neer dat we er in het onderwijs verstandig aan doen de eigen interesses van leerlingen te respecteren, de leerlingen individuele leerwegen te bieden, hen aan hun eigen vragen te laten werken en hun eigen leertempo te laten bepalen. Voor het talenonderwijs heeft dit implicaties die op verschillende manieren gestalte krijgen. Denk bijvoorbeeld aan:

- Ontwikkelingen in de richting van een *task-based approach* (Ellis, 2003; Errey & Schollaert, 2003; zie ook de bijdragen van Gerard Westhoff en Annelien Haitink in dit boek).
- Ontwikkelingen in de richting van inhoudsgericht leren. Een voorbeeld hiervan is het tweetalig onderwijs, waarbij de vreemde taal niet – of in ieder geval niet uitsluitend – als apart schoolvak onderwezen wordt. In tweetalig onderwijs worden verschillende schoolvakken (deels) in de vreemde taal gegeven.
- Aandacht voor *language awareness* (bewustmaking van wetmatigheden in de taal, taal als manipulatie-instrument, het gebruik van allerlei communicatiestrategieën etc.).
- Bevordering van het zelfstandig leren (in de Nederlandse context: het studiehuis).
- Invoering van allerlei vormen van procesgericht leren, met een sterke nadruk op het vergroten van de leerbekwaamheid.

In de rest van dit hoofdstuk ga ik vooral in op de laatste twee punten: de bevordering van het zelfstandig leren en de leerbekwaamheid.

### *Bouwstenen voor zelfstandig leren*

Wat zijn de cruciale bouwstenen voor de vergroting van het zelfstandig leervermogen van de leerling? En hoe ziet onderwijs eruit dat doelgericht bijdraagt aan de ontwikkeling van dat zelfstandig leervermogen? Scharle en Szabó (2001) onderscheiden vier bouwstenen voor de ontwikkeling van het zelfstandig leervermogen:

*Bouwsteen 1: Zelfmotivatie en zelfvertrouwen.* We kunnen ervan uitgaan dat zelfstandige leerders gemotiveerde leerders zijn en dat motivatie en zelfstandigheid hand in hand gaan. Van leerlingen die niet gemotiveerd zijn om te leren, kunnen we moeilijk verwachten dat zij gemotiveerd zullen zijn om zelfstandig te leren. Maar van een vergroting van de zelfstandigheid kunnen we wellicht wél positieve effecten verwacht-

ten op de motivatie om te leren. Twee punten lijken mij relevant om in dit verband te vermelden. Voor het overige verwijs ik naar de bijdrage van Dörnyei over (zelf)motivatie (deze bundel, p. 95-109).

- We beschikken sinds enige tijd over een instrument waarvan ik verwacht dat het een krachtige functie kan vervullen als het gaat om de zelfmotivatie van leerlingen. Ik doel op het *Europees Taalportfolio*, dat in Nederland sinds september 2004 operationeel is als digitaal portfolio ([www.europeestaalportfolio.nl](http://www.europeestaalportfolio.nl)). De leerling kan daar – eventueel in combinatie met de diagnostische toetsen van Dialang ([www.dialang.org](http://www.dialang.org)) – zelf nagaan hoe hij ervoor staat met de beheersing van verschillende talen. En hij kan voor zichzelf bepalen wat hij erbij wil (en/of moet leren) om op een bepaald niveau van taalvaardigheid te komen.
- Het tweede punt betreft de *causale attributies* van de leerlingen (Rheinberg, 2000, p. 81vv.), dat wil zeggen de vraag aan welke factoren zij succes of falen toeschrijven. Leerlingen schrijven succes vaak toe aan toeval of aan de moeilijkheidsgraad van de taak – en falen aan een ontbrekende talenknobbel. Dat zijn factoren die zij zelf niet in de hand hebben. Voor de zelfmotivatie is het van groot belang dat zij leren succes of falen toe te schrijven aan factoren die zij wel zelf in de hand hebben. Dat zijn er in feite slechts twee: hun inzet (de tijd en energie die zij eraan besteed hebben) en hun aanpak (de strategie of strategieën die zij hebben gebruikt om de taak uit te voeren).

*Bouwsteen 2: Vermogen en bereidheid tot samenwerking.* De bijdrage van Annelien Haitink over teamleren in dit boek is aan dit onderwerp gewijd. Ik ga er daarom niet uitvoerig op in, maar volsta met het noemen van twee redenen waarom het voor de ontwikkeling van het zelfstandig leren cruciaal is dat leerlingen leren samen te werken. In de eerste plaats is het leren van een taal een bij uitstek sociale activiteit. Om bijvoorbeeld de gespreksvaardigheid te oefenen, zijn de leerlingen sterk op elkaar als *sparring partners* aangewezen. In de tweede plaats – en vooruitlopend op de volgende bouwsteen – is het bevorderlijk voor het vermogen tot zelfsturing wanneer leerlingen hardop denkend aan leertaken werken (Schunk & Zimmerman, 1998). Dat hardop denken gaat het natuurlijkst wanneer zij samen met medeleerlingen overleggen over de aanpak van die taken. Door dat te doen worden zij zich bewuster van hun eigen (en andermans) leerprocessen. Dit draagt vervolgens weer bij aan het zelfsturend vermogen van de leerlingen.

*Bouwsteen 3: Zelfsturing.* Met het oog op het vermogen en de bereidheid van leerlingen om het eigen leren te sturen, moeten zij leren een aantal functies uit te oefenen die gericht zijn op het ‘managen’ van het eigen leren (Zimmerman, 2002):

- Taken – dus ook leertaken – analyseren en eigen leerdoelen bepalen.
- Plannen genereren om die doelen te bereiken. Het kan dan gaan om strategieën die kant en klaar in het lange termijngeheugen opgeslagen liggen en die opnieuw (ongewijzigd of aangepast) gebruikt kunnen worden; maar het kan ook gaan om het bedenken van een nieuwe strategie.
- De uitvoering van de plannen in de gaten houden (*‘monitoring’*).
- Reflecteren en evalueren, dat wil zeggen terugblikken op het hele proces van plannenmakerij en uitvoering van de plannen – en conclusies trekken voor de toekomst.

*Bouwsteen 4: Leerstrategisch repertoire.* In het overzicht op p. 141 zijn – geordend in verschillende categorieën – strategieën te vinden waarvan bekend is dat succesvolle en ervaren vreemdetaallearders ze vaak en graag gebruiken. Dat betekent overigens niet dat elke strategie voor elke leerling even geschikt is.

We zien in het overzicht naast de cognitieve strategieën (geheugenstrategieën, taalverwerkingsstrategieën en taalgebruiksstrategieën) ook zelfregulerende, affectieve en sociale strategieën. Wat we in feite ook terugzien in het overzicht zijn de vier bouwstenen:

- Cognitieve strategieën (bouwsteen: leerstrategisch repertoire)
- Zelfregulerende strategieën (bouwsteen: zelfsturing)
- Affectieve strategieën (bouwsteen: zelfmotivatie, zelfvertrouwen)
- Sociale strategieën (bouwsteen: samenwerken)

Toelichtingen op de verschillende strategieën zijn te vinden in Oxford (1990) en Bimmel & Rampillon (2000).

## Overzicht van veelgebruikte strategieën

<i>Cognitieve strategieën</i>		
<i>Geheugen</i>	<i>Taalverwerking</i>	<i>Taalgebruik</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- woordgroepen maken;</li> <li>- contexten verzinnen;</li> <li>- nieuwe combinaties maken met bekend taalmetaal;</li> <li>- beelden/klanken gebruiken;</li> <li>- associogram/semantisch net;</li> <li>- tussenwoorden gebruiken;</li> <li>- herhalen;</li> <li>- woordkaartjes gebruiken;</li> <li>- ...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- notities maken;</li> <li>- samenvatten;</li> <li>- markeren;</li> <li>- woorden en uitdrukkingen analyseren;</li> <li>- talen met elkaar vergelijken;</li> <li>- kennis van de moedertaal transfereren;</li> <li>- regelmatigigheden ontdekken;</li> <li>- regels toepassen;</li> <li>- <i>chunks</i> (taalbrokken) gebruiken;</li> <li>- zinspatronen gebruiken;</li> <li>- hulpmiddelen gebruiken;</li> <li>- ...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- gebruikmaken van voorkennis / voorspellen, hypothesen vormen en verifiëren;</li> <li>- betekenissen afleiden op grond van talige indicaties;</li> <li>- betekenissen uit de context afleiden;</li> <li>- gebruikmaken van structuurmarkeerders;</li> <li>- gebruikmaken van tekstelementen met hoge informatiewaarde;</li> <li>- roeien met de riemen die je hebt (bijv. switchen naar de moedertaal, mimiek/gebarentaal, vermijding, veranderen van onderwerp, approximatie, woorden verzinnen, omschrijvingen,...);</li> <li>- ...</li> </ul>
<i>Zelfregulerende strategieën</i>	<i>Affectieve strategieën</i>	<i>Sociale strategieën</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- zich concentreren op het eigen leren;</li> <li>- zich doelen stellen;</li> <li>- plannen en inrichten van het eigen leren;</li> <li>- monitoring en evaluatie van het eigen leren;</li> <li>- ...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- stress reduceren;</li> <li>- zichzelf moed inspreken;</li> <li>- emoties registreren en uiten;</li> <li>- ...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- vragen stellen;</li> <li>- samenwerken;</li> <li>- zichzelf in anderen verplaatsen;</li> <li>- ...</li> </ul>



## *Bevordering van zelfsturing*

Traditioneel neemt de leerkracht (of de leergang) in verreweg de meeste gevallen de eerder genoemde ‘managersfuncties’ waar. De leerkracht (of de leergang) bepaalt meestal wat de leerlingen moeten leren en wat zij moeten doen om dat te leren, bewaakt of de leerlingen dat uitvoeren (dat wil zeggen loopt door de klas en kijkt of iedereen doet wat hij of zij moet doen) en evalueert, wat meestal betekent dat hij de leerling een cijfer geeft. Kortom: de leerkracht ‘managet’, de leerling voert uit.

Op grond van de eerder geschetste ontwikkelingen begint er verandering te komen in die eenzijdige rolverdeling. In Nederland is dat bijvoorbeeld af te lezen aan allerlei vernieuwingen in het ‘studiehuis’. Daar is ook duidelijk te zien dat er, om de leerlingen zelfstandiger te maken, veel meer nodig is dan het uitreiken van een werkwijzer in de vorm van een spoorboekje waarin aangegeven staat wat wanneer af moet zijn (vergezeld van de mededeling: ‘ga nu zelfstandig aan het werk’). Indien docenten daadwerkelijk (een deel van) de verantwoordelijkheid voor en zeggenschap over het eigen leren aan leerlingen willen overgedragen, moet er in het onderwijs doelgericht gewerkt worden aan elk van de vier hierboven beschreven bouwstenen. Allerlei maatregelen kunnen daarbij helpen. Bijvoorbeeld:

- Maak leerlingen bewust van redenen om de taal te leren, van hun attitude ten aanzien van (sprekers van) de taal, van hun overtuigingen met betrekking tot het leren van talen, van hun routines bij het leren van talen; vraag hen geregeld na te gaan wat hun sterke en zwakke kanten zijn bij het uitvoeren van verschillende taken. Handboeken over zelfstandig leren (bijvoorbeeld O’Malley & Chamot, 1990; Oxford, 1990; Ellis & Sinclair, 1989; Bimmel & Rampillon, 2000) bieden hiervoor allerlei handige vragenlijsten, interviewvragen, logboekjes en observatie-instrumenten.
- Geef de leerlingen geregeld keuzemogelijkheden. Laat hen een beredeneerde keuze maken uit taken, leeractiviteiten, materiaal, werken in tweetallen, in groepjes of individueel etc.
- Spoor de leerlingen aan zelf hun eigen (leer)doelen te bepalen – en leer hen die doelen zo specifiek mogelijk te formuleren, opdat zij goed kunnen nagaan in hoeverre zij hun doelen daadwerkelijk halen.
- Vraag de leerlingen geregeld hun eigen werk en dat van anderen te evalueren, en maak hen bewust van criteria die daarbij een rol kunnen spelen.

- Vraag de leerlingen geregeld waaraan zij een succes of een mislukking toeschrijven (en probeer hun aandacht daarbij te vestigen op de factoren inzet en aanpak).
- Laat leerlingen geregeld samenwerken aan taken en zorg ervoor dat zij overleggen over hun doelen, de te volgen aanpak en de criteria die zij bij de zelfevaluatie gebruiken.
- Laat leerlingen actieplannen maken waarin zij voor zichzelf vastleggen wat zij willen (of moeten) leren, hoe en met wie zij daaraan gaan werken, hoeveel tijd ze ervoor hebben, wanneer het af moet zijn etc. Een eenvoudig format voor zo'n actieplan kan er bijvoorbeeld als volgt uitzien (gebaseerd op Ellis & Sinclair, 1989):

Wat wil je leren?	Wat ga je doen om het te leren?	Met wie?	Wanneer?	Hoe lang?	✓

Het overdragen van verantwoordelijkheid en zeggenschap over het eigen leren gaat niet van de ene dag op de andere. Het gaat stap-voor-stap, waarbij wellicht gebruik gemaakt kan worden van het onderstaande hulpmiddel (een sterk vereenvoudigde versie van een model van Bonset, Rijlaarsdam & Mulder, zie Bonset & Rijlaarsdam, 2004).

## *Sturing van Leerprocessen*

<i>Beslissingen</i>	<i>Wie beslist?</i>		
	Docent	Docent + Leerling	Leerling
Leerdoel			
Leeractiviteit			
Groeperingsvorm			
Materiaal			
Monitoring			
Evaluatie			

In de linkerkolom staan allerlei beslissingen die genomen moeten worden om te waarborgen dat er geleerd wordt. Traditioneel nemen docenten die beslissingen wanneer zij hun onderwijs voorbereiden. Docenten die een begin willen maken met het overdragen van verantwoordelijkheid en zeggenschap aan de leerlingen, kunnen aan de hand van dit model bij elke beslissing nagaan of zij die (voorlopig) zelf willen blijven nemen of niet. Een voorbeeld: de docent kiest ervoor de beslissing over het leerdoel en over de manier waarop dat getoetst wordt (voorlopig) in eigen regie te houden; maar voor het bepalen van de leeractiviteit, de groeperingsvorm en/of het materiaal biedt hij de leerlingen keuzes zodat er op deze punten sprake is van gedeelde sturing (docent + leerling). Zo kan de docent weloverwogen en stap-voor-stap beslissingsbevoegdheden overdragen aan leerlingen.

*Uitbreiding van het leerstrategisch repertoire.* Om nieuwe leerstrategieën te verwerven, is het niet genoeg wanneer de leerkracht die strategieën uitlegt of (goedbedoelde) tips geeft hoe leertaken aangepakt kunnen worden. Zonder doelgericht, speciaal op de verwerving van de betreffende leerstrategieën gericht onderwijs gaan zulke tips bij de meeste leerlingen het ene oor in en het andere oor uit.

Er is in het verleden veel ervaring opgedaan met onderwijs dat erop gericht is dat leerlingen leren, hoe zij effectief zelfstandig iets kunnen leren. In het VO waren sinds de Mammoetwet bijvoorbeeld de studielessen verplicht. En aan universiteiten en hogescholen worden sinds jaar en dag studievaardigheidstrainingen gegeven. Van de ervaringen die met zulke trainingsprogramma's opgedaan zijn, kunnen we het een en ander leren. Ik noem hieronder enkele belangrijke lessen:

1. *Integratie in het vakonderwijs.* Gebleken is dat trainingsprogramma's die geïsoleerd van de school- of studievakken worden aangeboden, weinig effect sorteren. De getrainde leerstrategieën functioneren weliswaar aardig binnen de context van zulke trainingsprogramma's zelf, maar de leerlingen respectievelijk studenten passen de getrainde strategieën niet of nauwelijks toe binnen hun school- of studievakken. Anders uitgedrukt: er vindt weinig of geen transfer plaats. Het lijkt erop dat een strategietraining het meeste kans op succes heeft als die training geïntegreerd wordt in het vakonderwijs zelf: Het verwerven van leerstrategieën om effectief en zelfstandig een taal te leren zou dus een integraal bestanddeel van het talenonderwijs moeten worden.
2. *Bewustmaking.* Trainingsprogramma's waarbij leerlingen alleen oefenen in het toepassen van een strategie, de zogenaamde *blind training*, hebben weinig effect, zelfs als ze geïntegreerd zijn in het vakonderwijs. In zulke programma's schrijft het oefenmateriaal de leerlingen voor een strategische leerhandeling uit te voeren. Bijvoorbeeld: de leerling krijgt de opdracht 24 woordjes te categoriseren in 6 groepen. Dat is een strategische leerhandeling waarvan we weten dat die ertoe bij kan dragen dat leerlingen de betreffende woordjes goed onthouden. Maar: de leerkracht respectievelijk het lesmateriaal is hier nog steeds de 'manager'. De leerling leert immers in deze oefening niet dat het, als hij nieuwe woordjes wil onthouden, een handige aanpak kan zijn om ze naar hun betekenis te categoriseren. Daarvoor zou meer nodig zijn: de leerling zou zich bewust moeten worden van zijn eigen – in dit geval nog onbewuste – strategische handelen (Bimmel, 1999, pp. 30-33). Daartoe zou – voorafgaand aan en na afloop van zo'n oefening – een of andere

vorm van reflectie op het eigen handelen moeten plaatsvinden, bijvoorbeeld aan de hand van de volgende vragen die ik ontleen aan Westhoff (1996):

*Wat wilde je leren?*

*Wat heb je gedaan om dat te leren?*

*Is het gelukt? Hoe weet je dat?*

*Hoe verklaar je dat?*

*Wat leer je daarvan voor een volgende keer?*

Zulke vragen zijn in principe inzetbaar bij elke reflectie op de uitvoering van een leertaak. Zij kunnen leerlingen helpen inzicht te krijgen in doelen die zij moeten bereiken én in procedures die voor hen geschikt zijn om die doelen te bereiken. Omdat in de onderwijspraktijk telkens weer blijkt dat leerlingen moeilijk te motiveren zijn voor dit type reflecterende activiteit, is het dringend gewenst dat er reflecterende activiteiten bedacht worden die voor leerlingen aantrekkelijk zijn.

De kans op leereffecten van strategietraining kan mogelijk nog vergroot worden door de leerlingen te voorzien van allerlei expliciete informatie over de strategie die geoefend wordt. Dat moet dan informatie zijn over de vraag waar die strategie goed voor is, hoe zij toegepast moet worden en hoe je kunt nagaan of zij effectief is (Garner, 1987). *Modeling*, het voordoen van de strategie door de leerkracht of door medeleerlingen, kan één van de manieren zijn om de leerling te voorzien van dit soort informatie.

We komen zo dus uit op drie componenten die bepalend zijn voor de effectiviteit van strategieonderwijs:

1. Expliciete informatie over de strategie

2. Leren uitvoeren van het strategische handelen
3. Reflectie op het strategisch handelen

Het voorbeeld van afbeelding 1 (p. 136) bevat op zijn minst in aanzet alle drie de componenten. De componenten hoeven niet per se in de bovenstaande volgorde aangeboden te worden. Het kan bijvoorbeeld ook beginnen met een opdracht waarin de leerlingen een bepaalde strategische handeling uitvoeren, waarna vervolgens een reflectie volgt plus zo nodig aanvullende informatie.

Absolute voorwaarde om leerlingen op de bovengeschetste manier leerbekwamer te maken is in de eerste plaats dat het voor de leerlingen glashelder is, wat er te leren valt – en wat er op de korte en langere termijn geleerd moet worden. Enig inzicht in landelijke voorschriften als kerndoelen en eindexameneisen bijvoorbeeld is onmisbaar. De ‘*can-do-statements*’ met bijbehorende voorbeelden uit het Europees taalportfolio kunnen helpen concreter te maken wat er bij de talen allemaal te leren valt – al komen die statements vaak nog wel voor verdere verheldering (en vertaling in ‘leerlingentaal’) in aanmerking.

Een verdere voorwaarde is dat het materiaal waarmee dagelijks in het onderwijs gewerkt wordt, een rijk gevarieerd aanbod aan aantrekkelijke en effectieve taken en leeractiviteiten te bieden heeft die desgewenst via reflectie op die activiteiten omgezet kunnen worden in leerstrategieën van de leerling zelf. De kans dat dit gebeurt is vele malen groter bij een taakgerichte aanpak dan bij het werken met een leergang die de leerlingen de ene sterk gestuurde oefening na de andere laat maken.

Eén punt is bij dit alles van belang: leerlingen in de hogere leerjaren hebben al veel leerroutines ontwikkeld en het is moeilijk eenmaal ontstane routines te doorbreken. Als een leerling bijvoorbeeld altijd tweetalige woordenlijsten gebruikt om nieuwe woorden te leren, dan zal hij er niet zo gemakkelijk toe te bewegen zijn die routine op te geven en in te ruilen voor bijvoorbeeld het bedenken van nieuwe contexten en het actief zoeken naar gelegenheden om de nieuwe woorden in gesprekken te gebruiken. De docent moet zich realiseren dat het trainen van nieuwe leerstrategieën altijd een *aanbod* is; de leerling maakt zelf wel uit of hij een nieuwe strategie gaat toepassen of niet. Het helpt dan natuurlijk wel als de leerling merkt dat de nieuwe strategie effectiever is dan zijn oude routine. En het helpt zeker wanneer hij merkt dat hij betere cijfers haalt.

Nog één belangrijk punt tot slot. Ik heb weinig fiducia in een aanpak waarin plichtmatig de ene leerstrategie na de andere aangeboden wordt aan de leerlingen

zonder dat er op dat moment bij hen een concrete behoefte aan bestaat. Ik denk dat het effectiever is alert te zijn op momenten waarop de leerlingen tegen iets aan lopen wat zij moeilijk vinden. Dat is het moment om als docent te zeggen: 'Daar is wel een handige strategie voor. Zullen we die eens oefenen?'