

## Het studiehuis heeft vele woningen.

Stefaan ANRYS

### Inleiding

De Nederlandse overheid is sinds vorig jaar begonnen met het invoeren van ingrijpende vernieuwingen in het voortgezet onderwijs. Vanaf 1998 en uiterlijk 1999, dienen de docenten in de tweede fase van het *hoger algemeen voortgezet onderwijs* (havo) en van het *voorbereidend wetenschappelijk onderwijs* (vwo) rekening te houden met nieuwe examenprogramma's en met een herstructurering van het vakkenpakket. Waar de leerlingen in de bovenbouw, de fase die overeenkomt met de twee of drie laatste jaren van ons secundair onderwijs, vroeger zelf hun pakket konden samenstellen, zullen zij nu een algemeen programma volgen dat bestaat uit wiskunde en drie vreemde moderne talen. Zij vullen dat aan met een vrij te kiezen "profiel" dat afgestemd is op hun interesses en verdere aspiraties: men heeft de keuze tussen "Natuur & Techniek", "Natuur & Gezondheid", "Economie & Gezondheid", "Economie & Maatschappij" en "Cultuur & Maatschappij". De bedoeling is een grotere integratie van de verschillende vakken te bekomen en meer aansluiting te zoeken bij het hoger of universitair onderwijs. De *Stuurgroep Profiel Tweede Fase Voortgezet Onderwijs*, die van het Ministerie van OCW de taak had gekregen de vernieuwing uit te tekenen, beoogde tevens het onderwijs meer te richten op het aanleren van vaardigheden, als daar zijn schrijf- en spreekvaardigheden of nog onderzoeksvaardigheid. Gezien de vrijheid van het onderwijs, kon de overheid echter niet bepalen hoe aan dit "leren leren" vorm zou worden gegeven. De verantwoordelijkheid hiervoor ligt namelijk op meso-niveau, en het zijn dan ook overkoepelende netwerken, themagroepen en zogenaamde "vakkenclustergroepen" die de koppen bij elkaar steken om werkvormen en patronen te zoeken die de actieve betrokkenheid van de leerlingen kunnen verwezenlijken. Het *studiehuis* begint te fungeren als een gemeenschappelijke noemer en verscheidene publicaties zien het daglicht. De belangrijkste voorwaarde voor een meer "learner-centered" onderwijs blijkt de invoering van de "studielasttabel" te zijn: de docent hoeft zich niet langer te schikken in het klassieke uurrooster en moet enkel nog rekening houden met het aantal verplichte uren die aan elk vak zijn toegeschreven. Zo heeft ook de leerling meer vrijheid om te bepalen wanneer en hoe hij zijn vakken wil volgen. Ofschoon de wettelijke belemmeringen voor de invoering van het studiehuis zijn weggenomen, blijft een stimulerend overheidsbeleid achterwege. De verzwaring van de studietaken en het gebrek aan faciliteiten begint door te wegen, en het aanvankelijke enthousiasme slaat bij velen om in teleurstelling. In de twee publicaties<sup>1</sup> die wij als vertrekpunt nemen voor dit artikel brengen pioniers, docenten en schoolleiders verslag uit van hun ervaringen met de nieuwe onderwijsvormen.

Het leek ons interessant, in het kader van het seminarie "leren leren", meer bekendheid te geven aan een model dat dit pedagogisch dictaat als uitgangspunt en belangrijkste streefdoel heeft gekozen. Dergelijk grootschalig experiment laat toe een didactisch principe op zijn efficiëntie te testen, er de infrastructurele en organisatorische consequenties van in te zien en het tenslotte te toetsen aan de praktijk. In drie paragrafen, gaande van het macro- tot het

<sup>1</sup> W. Veugelers – H. Zijlstra (red.), *Lesgeven in het studiehuis*, Garant : Leuven – Apeldoorn, 1998.  
/ J.S. ten Brinke et alii (red.), *Vakken vullen in het studiehuis. Een praktische didactiek van het studiehuis en resultaten van twintig praktijkexperimenten*, Garant : Leuven – Apeldoorn, 1998.

microniveau, behandelen wij achtereenvolgens de pedagogisch-didactische basisprincipes van het studiehuis (*De didactische fundamente van het studiehuis*), de voorwaarden en problemen van dit model (*Een huis in opbouw*) en een praktijkexperiment doorgevoerd in een Nederlands college (*Ten huize van T. Hendricks en L.K. Van der Zanden*).

## De didactische fundamente van het studiehuis

### *Pedagogisch-didactische basisprincipes*

Centraal in de didactiek van het studiehuis staat het begrip “leren leren”, alsook het motto “zelfstandigheid en taakbereidheid”. Onder het eerste concept verstaan de pioniers van dit onderwijs dat het accent verschoven wordt van een docentgestuurd onderwijs naar het bevorderen van de leeractiviteit. Het studiehuis dient opgevat te worden als een instituut waar men in de eerste plaats komt om te “studeren”. Deze blikwisseling is niet nieuw ; het concept van leren leren ontstond namelijk gelijktijdig met het studiehuisproject. Wat dit model echter uniek maakt, is het belang dat aan het “zelfstandig leren” wordt toegeschreven. In tegenstelling tot andere didactici als Zuylén of Theo Oudekerk Pool, is het zelfstandig leren niet langer een haast onbereikbare fase in een evolutie van ons onderwijs, dan wel een duidelijk omschreven doelstelling. In een reeds vernoemde publicatie, *Vakken vullen in het studiehuis*, verdedigt J.S. ten Brinke deze onderwijsvernieuwing tegen het verwijt van stuurlaarsheid en goedkoop amusement. Bovengenoemd auteur legt er de nadruk op dat het bevorderen van leren onlosmakelijk verbonden is met een weldoordachte omkadering. Waar het onderwijs vroeger voornamelijk uit kennisoverdracht bestond, dient de docent nu een rijke leeromgeving in te richten. Hierbij zal hij trachten rekening te houden met een hoeveelheid aan factoren, als daar zijn hemzelf, het leermateriaal, de medeleerlingen en tenslotte de buitenschoolse omgeving. De doceeractiviteiten – instructie, advies, overleg, controle en toetsing – verliezen niet hun pertinentie, maar wel hun monopolie; voortaan maakt de leraar deel uit van een gevarieerde leeromgeving die hij bovendien zo moet reguleren dat zij het leren bevordert. Ten Brinke voegt er evenwel aan toe dat een totale zelfstandigheid van de leerling, die eruit zou bestaan dat hij niet alleen de leerinhoud en de leerstrategieën kiest maar ook de evaluatie voor zijn rekening neemt, niet denkbaar is.

Wel reëel is het te streven naar leerlingen die wat zelfstandiger te werk (leren) gaan dan tot nu toe in het voortgezet onderwijs gebruikelijk is. Daarom wordt in de titel van deze paragraaf de aanduiding “optimaal zelfstandig” gebruikt, waarbij “optimaal” dan omschreven kan worden als “zoveel als toelaatbaar is vanuit de noodzaak om goede (toets)resultaten te behalen”<sup>2</sup>.

Uit bovenstaand citaat wordt duidelijk dat de concurrentiepositie waarin elke onderwijsinstelling zich bevindt, grenzen stelt aan de onderwijsvernieuwing. Zelfstandig leren legt een grotere verantwoordelijkheid bij de afnemer en dreigt, door een verzwaring van de leeractiviteit, de uitstroom van de onderwijsinstellingen te verkleinen. De auteur meent evenwel dat zelfstandigheid en “taakbereidheid”, waaronder verstaan wordt dat de leerling zich verantwoordelijk acht voor wat het studieprogramma hem oplegt, de onderwijskwaliteit ten goede komt. Als de leraar minder tijd hoeft te besteden aan informatie en motivatie, blijft er natuurlijk meer tijd over voor hoogwaardige begeleiding.

---

<sup>2</sup> J.S. ten Brinke et alii (red.), o.c., pp. 18 – 19.

De vertaling van deze vooropstellingen naar de didactische praktijk kan als volgt samengevat worden.

- 1 Van de leraar in het studiehuis wordt verwacht dat hij als een arts gaat optreden. Van oudsher streeft de docent met zijn onderricht een gemiddelde na, en laat hij zich in met hen die van dit gemiddelde afwijken. De taak van de docent in het studiehuis beperkt zich niet langer tot het opsporen van *afwijkingen* qua intelligentie, inzet en belangstelling. Hij dient vooral de zelfstandigheid en de motivatie van de leerling na te trekken en zo mogelijk te verbeteren. Verder gaat zijn aandacht uit naar leerstrategieën die de leerling bij het uitvoeren van een bepaalde taak hanteert. Indien deze niet aangepast zijn aan de aard van de leertaak, zal hij met de leerling in kwestie hierover reflecteren en hem alternatieven aanbieden.
- 2 Een eerste factor die invloed uitoefent op de leerstijl die het studiehuis nastreeft, i.e. de zelfgestuurde en gemotiveerde stijl, is *de aard van de leertaak*. Uit wat boven werd gezegd, is gemakkelijk af te leiden dat vooral de zogenaamde “actieve” leertaken aan bod zullen komen. Hierbij gaat de leerling op zoek naar oplossingen voor problemen of naar antwoorden op open vragen, en evalueert hij zijn eigen bevindingen.
- 3 Doch niet enkel de leertaak op zich speelt hierbij een rol; ook de houding en *de strategie van de docent* is beslissend voor de leeractiviteit. Zo zal deze trachten te vermijden de leerlingen het werk uit handen te nemen. Van de leraar wordt niet verwacht dat hij de leeractiviteiten overneemt maar dat hij werkt aan de zelfstandigheid van de lerende en wel op de volgende wijze. Vooreerst zal hij er zich voor hoeden om de aanzet tot zelfstandig leren al te bruusk te geven; er is nood aan een zekere voorbereiding en een vooruitgang, gespreid over de verschillende jaren van het middelbaar onderwijs. Naast het principe van geleidelijkheid, is er de begeleiding bij de start. Aan de hand van een studiewijzer of planningsformulier, wordt de nieuwe methode vergeleken met oude leerwijzen. Om de leerlingen bewust te maken van hun leerprocessen en deze te toetsen aan het vooropgestelde doel, zal de docent regelmatig met de leerlingen reflecteren over hun leerstijl. Dit kan gebeuren onder de vorm van een klasgesprek of een kleine enquête. Wanneer er zich problemen voordoen, kan een vakleraar in de nood voorzien; een vakgebonden aanpak heeft bovendien het voordeel dat de leerstrategieën werkelijk geïntegreerd worden in het vak in kwestie.
- 4 Er werd reeds gewezen op het belang van de doceerstrategie. Afsluitend moet ook de invloed van de gehele *leeromgeving*, waarvan de docent deel uitmaakt en die hij mede reguleert, benadrukt worden. Ten Brinke wenst hier geen criteria voor aan te geven en verwijst naar praktijkinzichten. Een *rijke* leeromgeving, bijvoorbeeld, “met veel soorten leermateriaal, met een flexibel opererende leraar, actieve medeleerlingen en een merkbare rol voor de buitenschoolse omgeving”<sup>3</sup>, is niet noodzakelijk een geschikte leeromgeving. Voor bepaalde leerdoelen of leertaken kan het immers vaak aangewezen zijn om zich te beperken tot een sobere presentatie van het leermateriaal. Ten Brinke weerhoudt wel de term *krachtig* ter indicatie van de gepaste leeromgeving. Hieronder wordt verstaan dat deze veel invloed op de leerlingen uitoefent en de taakbereidheid ten goede komt. Dit kan op velerlei manieren. Zo bevordert een boeiende presentatie en inbedding van het leermateriaal de intrinsieke motivatie van de lerende; ook beloningen en het maken van afspraken kunnen een sfeer van ontvankelijkheid creëren. Verder kan de leraar in het studiehuis ook het gevoel van eigenaarschap versterken: indien hij de tijd neemt om stil te staan bij het werk van een leerling en er tevens de nodige “eer” aan bewijst, zal deze laatste het sneller als persoonlijk werk beschouwen. Tenslotte is er nog het organiseren

---

<sup>3</sup> *Ibid.*, p. 15.

van succesbeleving, hetgeen mogelijk wordt wanneer de toetsing van de leeractiviteiten afgestemd is op de capaciteiten van de leerlingen.

*Het studiehuis, open instelling of maison close?*

Het pedagogisch-didactisch discours omtrent het studiehuis legt heel sterk de nadruk op zogenaamd “learner-centered” onderwijs, alsook op de openheid van de leertaken. Wat wij in deze paragraaf trachten te onderzoeken, is de openheid van de studiehuisachtige aanpak zelf. Men dient er zich van bewust te zijn dat elk betoog voor onderwijsvernieuwing niet alleen een grote belofte maar ook het gevaar tot ideologisering inhoudt: aspecten van psychologische of sociologische aard worden veronachtzaamd bij het nastreven van vooropgestelde doelstellingen, i.c. zelfstandigheid en taakbereidheid. In wat volgt, richten wij ons niet zozeer op de infrastructurele en organisatorische consequenties van de bovengenoemde basisprincipes; deze komen aan bod in de volgende paragraaf, *Een huis in opbouw*. Wij proberen wel in discussie te treden op het vlak van de pedagogiek en de didactiek die de pioniers van deze onderwijsverjonging aanhangen.

- 1 Een mogelijk vertrekpunt hierbij is de metafoor die in het boek *Vakken vullen in het studiehuis* verbonden wordt met de doceerstrategie :

Dat er op het punt van “leren” verschillen tussen leerlingen bestaan, is voor leraren altijd al een gegeven geweest. Waar hun belangstelling het meest naar uitgaat zijn afwijkingen van het gemiddelde en dan vooral afwijkingen-naar-onderen. In dit opzicht denkt de leraar als een arts. Die heeft immers als regel ook meer belangstelling voor zijn zieke dan voor zijn gezonde patiënten. In de tot voor kort dominerende opvatting lette de leraar het meest op afwijkingen qua *intelligentie*, *inzet* en *belangstelling*. We mogen verwachten dat daar in een studiehuisachtige omgeving zullen bijkomen : verschillen qua vermogen om *zelfstandig en taakbereid* te werken<sup>4</sup>.

Uit bovenstaand citaat blijkt dat doceren systematisch gelinkt wordt aan het behandelen van een ziek lichaam: afwijkingen van het ideaal dienen opgespoord en zo mogelijk verholpen. De lichaamsmetafoor is een metafoor met een rijke en niet immer zo rooskleurige geschiedenis. Cl. Lefort<sup>5</sup> haalde hem reeds aan om de ideologie van totalitaire systemen zoals het fascisme en het communisme te doordenken: deze beschouwen de samenleving als een gezond lichaam waar elke rebels element als een ziektekiem moet vernietigd worden. Bij een dergelijke visie op onderwijs rijst bijgevolg het gevaar dat men de doelstellingen, eventueel bestendigd in eindtermen en leerdoelen, gaat verabsoluteren en vrijwaren van kritiek. Nuttiger lijkt het ons om eventuele *afwijkingen* als zoveel kansen te beschouwen om de pedagogische principes in vraag te stellen.

Het eerste basisprincipe van de studiehuisdidactiek is het bevorderen van het leren. Deze doelstelling is eveneens aanwezig in de eindtermen voor het Vlaamstalig onderwijs. In de talensectie wordt van de leraar verwacht dat hij de leerling *vaardigheden* bijbrengt: spreek- en luistervaardigheid, schrijf- en leesvaardigheid. Het verschil met ons onderwijssysteem bestaat uit het feit dat zelfstandig leren in het studiehuis als geprivilegieerde leerwijze wordt beschouwd. Willen we dit kaderen in de categorieën die

---

<sup>4</sup> *Ibid.*, p. 16.

<sup>5</sup> Cl. Lefort, *Het democratisch tekort. Over de noodzakelijke onbepaaldheid van de democratie*, Meppel – Amsterdam: Boom, 1992.

Drs. Jan Vermunt in zijn proefschrift<sup>6</sup> aanhaalt, dan kunnen we stellen dat het Nederlandse model een wel bepaalde *leerstijl* nastreeft, namelijk een *betekenisgerichte* leerstijl. Onder leerstijl verstaat Vermunt een samenhangend geheel van leerstrategieën, leermotivatatie en opvattingen over leren, die een leerling kenmerken.

Leerlingen daarentegen die bij het leren vaak relaterende en kritische verwerkingsstrategieën gebruiken, gaan ook vaak zelfgestuurd te werk, zijn dikwijls persoonlijk geïnteresseerd in hun leeroriëntatie en van mening dat leren vooral neerkomt op het opbouwen van eigen kennis en inzichten. Deze elementen definiëren een *betekenisgerichte* leerstijl<sup>7</sup>.

Wat verbazing kan wekken, is het feit dat ten Brinke wel degelijk refereert aan dit proefschrift en aan de noodzaak om rekening te houden met individuele verschillen in leerstijl; hij voegt er bovendien aan toe dat de leerstrategieën in grote mate afhankelijk zijn van de aard van de leertaak en van het vakdomein. Toch lijkt dit volgens ten Brinke niet in tegenspraak met het monopolie dat aan de zogenaamde *betekenisgerichte* leerstijl wordt verschaft.

- 2 Een eerste vereiste om het zelfstandig leren te verwerkelijken, was de aard van de leertaak. Het ging om zogenaamde *open* leertaken, die de creativiteit en de kritische geest van de lerende activeerden. Twee opmerkingen dienen hierbij gemaakt te worden. Overloopt men de verschillende praktijkexperimenten die in de context van het studiehuis vernoemd worden, dan zal men zien dat het om schrijftaken, schoolonderzoeken voor natuurkunde en biologie, leesactiviteiten e.d. gaat. Het is dus duidelijk dat niet al de na te streven eindtermen passen in een dergelijke aanpak. Een tweede probleem is van *economische* aard. Bij bepaalde vakken of onderwerpen kan het soms aangewezen zijn, om tijdsbesparende redenen, een meer docent – gestuurde leerstijl te kiezen.
- 3 Wanneer men de in het studiehuis aangeraden doceerstrategie van naderbij bekijkt, herkent men heel duidelijk verschillende fasen die Vermunt onderscheidde bij het onderwijzen van leerstrategieën: *diagnostiseren, activeren tot reflectie, overdracht van controle en stimulerende vormgeving van de onderwijscontext of leeromgeving*. De achterliggende gedachte is dat het actief leren geen noodzakelijk gevolg is van een gunstige leeromgeving (aard van de taken, aangepaste profielen en examenprogramma's, enz.) maar expliciet onderwezen moet worden. Voor de docent is voortaan een rol van begeleider of coacher weggelegd: door middel van leerwijzers – de zogenaamde “papierdocent” –, contacturen en evaluatiemomenten begeleidt en controleert hij een in hoofdzaak zelfgestuurd leerproces. Een eerste probleem is hiermee reeds aangegeven: in hoeverre mag hij nog sturen en aanwijzingen geven zonder evenwel het kritisch en creatief vermogen van de leerling in te perken. Bovendien vereist dit van het klassiek geschoolde lerarenkorps een volledige blikwisseling: in de traditionele optiek steunde onderwijs namelijk op kennisoverdracht. Hierbij stond niet de lerende activiteit centraal, maar wel de leraar. Ondanks bijscholing en veel goede wil vanwege de docenten, zal men vaak niet kunnen vermijden dat er bij hen een onrust of een zeker onmachtsgevoel optreedt: het is immers moeilijk na te gaan hoe het leerproces bij de leerling verloopt en of dat überhaupt wel zijn effect heeft. Wij hebben bij eigen praktijkervaringen dan ook een zekere terughoudendheid kunnen vaststellen wanneer het op meer zelfstandig georiënteerde leertaken aankwam: zo werd, in grammaticalessen, het afleiden van regels uit een aantal voorbeeldzinnen, door verscheidene docenten als tijdrovend en onnuttig

---

<sup>6</sup> J. Vermunt, “Leerstijlen en leerstrategieën als voorwaarden voor en effecten van leren”, in *Onderwijskundig Lexicon II* (A 3100/ 3 – 25), Alphen a/d Rijn: Samsom.

<sup>7</sup> *Ibid.*, A 3100/ 15 – 16.

ervaren. Doch de knelpunten liggen niet enkel bij de leerconcepties van de docent. Het zich bewust worden van leerstrategieën vereist een abstractievermogen dat veel leerlingen niet hebben. Uit de in de reeds meerder malen geciteerde publicatie opgenomen praktijkexperimenten blijkt bovendien dat er nergens effectief ruimte is geweest voor reflectie op de eigen leeractiviteit. Het ontbreken van een metataal, die de leerling in staat zou stellen zijn leerproces te evalueren en te verwoorden, is een bijkomende reden; van doorslaggevende rol zijn hoogstwaarschijnlijk opnieuw de leerconcepties die de leerling doorheen zijn onderwijsloopbaan heeft verworven. Het is een illusie te verwachten dat een leerling op korte tijd én de juiste strategieën leert aan te wenden én daar nog over reflecteert ook. Zoals ten Brinke juist aangeeft, is dit een geleidelijk proces, van vallen en opstaan. Laat ons hier meteen aan toevoegen dat dit bovendien een bredere maatschappelijke evolutie veronderstelt, kortom een volledige mentaliteitsverandering.

- 4 Wanneer men een blik werpt op de veranderde leeromgeving die het studiehuis veronderstelt, kan men niet nalaten vraagtekens te stellen bij de haalbaarheid van deze doelstellingen. Het bevorderen van taakbereidheid, de droom en het doel van elke docent, gaat hier gepaard met een mutatie van de machtsrelaties in de school. Indien men het bepalen van de leerinhouden, bijvoorbeeld aan de hand van een enquête onder de leerlingen waarbij gepolst wordt naar hun interesses, gedeeltelijk uit handen durft te geven; indien men ertoe komt een soort contract aan te gaan met de klasgroep, afspraken maakt over de te bereiken doelen, dan volgt hieruit een grotere gelijkwaardigheid tussen leerling en leraar. Dat dit voor veel docenten denkbaar noch handelbaar lijkt, hoeft niet te verwonderen. De auteur van bovengenoemde publicatie merkt bovendien terecht op dat de noodzaak aan zelfstandigheid en taakbereidheid in het hoger of het universitair onderwijs sterk overdreven wordt. Wij kunnen het voorbeeld aanhalen van een gastseminarie waarbij een Nederlands docent, gewend aan een zekere interactie en bereidwilligheid bij zijn publiek, alle moeite had om enige reactie uit het auditorium los te weken. Hiermee willen wij enkel aangeven dat het onderwijs, i.c. het secundair onderwijs, steeds in relatie moet gezien worden met een bredere maatschappelijke context, wil men ertoe komen realistische doelen te formuleren.

Er is evenwel een duidelijke tegenbeweging merkbaar, uitgaande van de arbeidsmarkt alsook van de jongeren zelf. In onze *kennismaatschappij* volstaat het niet meer de schoolbanken te verlaten met een certificaat op zak: technologie en wetenschap evolueren dermate dat de nieuwe arbeidskrachten enkel gelijke tred kunnen houden indien zij beschikken over voldoende assertiviteit en zelfstandigheid om de aangroeiende massa informatie te blijven verwerken. De gewenning aan deze versnellende stroom informatie maakt bovendien dat de leerling snel uitgekeken is op de klassieke werkvormen; zelfs vernieuwende vormen als het discussieforum, de videoclip of muurkranten zijn al snel onderhevig aan veroudering. Men zal deze evolutie echter niet te eenzijdig positief beschouwen. Het marktprincipe werkt niet alleen stimulerend voor de vernieuwingen in het onderwijs, het strookt niet altijd met de democratische roeping van algemeen toegankelijk onderricht. Verstandig inspeland op de schoolmoeheid en op het aura dat de informatietechnologie omringt, recruterende bedrijven zoals *Lernout & Hauspie* hun arbeidskrachten bij de uitgang van de middelbare school. Dat dergelijke evolutie de vooruitzichten van deze werknemers op lange termijn niet ten goede komt, lijkt ons vrij evident. Hier, menen wij, is een belangrijke taak voor het onderwijs weggelegd. Zij moet een soort vrijplaats vormen, waar de leerling zelfstandig leert te werken.

## Een huis in opbouw

In deze paragraaf willen we even dieper ingaan op de organisatorische, infrastructurele voorwaarden en knelpunten van het studiehuis; de vertaling van didactische uitgangspunten naar de praktijk verloopt namelijk niet vlekkeloos. Het Nederlandse project heeft het voordeel dat het door zijn grootschaligheid de voordelen en problemen uitvergroot die elk zelfgestuurd onderwijs met zich meebrengt. Occasioneel zullen wij dan ook de link leggen met onze eigen praktijkervaring en refereren aan de grieven en voorstellen die collega's naar voren brachten.

- 1 Zoals we reeds in onze inleiding vermeldde, is het bevorderen van de zelfstandigheid en taakbereidheid slechts mogelijk dankzij een flexibel te hanteren lessenrooster. Het invoeren van de studielasttabel heeft in de studiehuisexperimenten meestal geleid tot het inrichten van leseenheden van  $\pm 80$  minuten. Dit geeft de *leerling* meer tijd om zich bewust te worden van de te gebruiken leerstrategieën, laat hem toe te experimenteren met meerdere didactische werkvormen en verzekert de continuïteit van het leerproces. Bovendien wordt in sommige scholen de mogelijkheid geboden de verschillende uren te laten opgaan in grote lesblokken, gespreid over een of meerdere dagen. Zo heeft de betrokken vakdocent, bijvoorbeeld, een heel intensieve werkweek, waarna dan enkele “lesvrije” weken volgen. Eenzelfde tendens is merkbaar in sommige VAO's die aan de Universiteit Leuven worden ingericht. Uit eigen ervaring kunnen wij stellen dat langere lestijden de taakbereidheid ten goede komen en ruimte openen voor meer persoonlijke inbreng en voor interactie. De nieuwe roosters van het studiehuis zijn overigens zo opgesteld dat er meer ruimte vrijgemaakt kan worden voor zelfstudie. Rekening houdend met de capaciteiten en de interesses van de leerlingen worden dan meer of minder contacturen gepland.
- 2 Een heikel punt is dan wel de berekening van de werkdruk. Hoe zal men een *docent* honoreren voor het begeleiden van zelfstudie? En wat indien deze begeleiding zich beperkt tot krantlezen en “psst” roepen? Zoals Henk Zijlstra in zijn artikel “Op de drempel van het studiehuis”<sup>8</sup> terecht opmerkt, is het nog te vroeg om nu reeds de zwaarte van een studie-uur en een lesuur in kaart te brengen. Het zal duidelijk zijn dat een consequent nastreven van zelfstandig leren een grondige hertekening van het docentschap impliceert. De vrijheid om het onderwijs in te richten naar eigen believe, laat de verschillende scholen echter toe om deze vernieuwing te laten aansluiten bij de eigen schoolgeschiedenis. Dat blijkt tevens uit de manier waarop men omgaat met het aanleren van planning en studievastigheden. Zo krijgt de *mentor*, naargelang de instelling, de taak om via enquêtes, individuele gesprekken, mentoruren, etc. het studieproces van de leerling te begeleiden. In bepaalde colleges helpt hij ook nog bij loopbaanoriëntatie. Een veelgehoord argument voor de integratie van het mentoraat in het vakkenpakket luidt echter dat een vakgebonden aanpak het werkelijk aanwenden van de leerstrategieën bevordert. Het hoeft dan ook niet te verwonderen dat een apart programma rond het thema “leren leren” minder uitwerking heeft dan een onderwijssysteem dat in zijn geheel eerder “learner-centered” te werk gaat. Dit vereist echter systematische nascholing van het reeds bestaande lerarenkorps en betekent, bijgevolg, een stijgende werkdruk. Wil men van deze bijscholing echt werk maken, dan dient men de recyclage-sessies ook te verrekenen in het taakbeleid en initiatieven van docenten aan te moedigen en eventueel te honoreren.
- 3 De taak van de *directie* bestaat erin om de infrastructuur en de lessenroosters zo te organiseren dat een meer samenhangend, eventueel vakoverstijgend onderwijs mogelijk

---

<sup>8</sup> H. Zijlstra, “Op de drempel van het studiehuis”, in W. Veugelers – H. Zijlstra (red.), o.c., p. 29.

wordt gemaakt. Een Vlaams initiatief, waarbij een bepaalde leraar aan de schoolleiding vroeg om zijn uren na elkaar te mogen opnemen en zo een soort lessenblok inrichtte, mag duidelijk maken dat ook op lokaal vlak vernieuwend onderwijs mogelijk is. Het hoofdprobleem blijft echter van financiële aard. Onderwijsvernieuwing impliceert immers de inrichting van nieuwe lokalen, de uitwerking van nieuwe methodes, die op hun beurt neerslag vinden in nieuwe handboeken. Voor het studiehuis vormt deze overstap een nog groter probleem, omdat het zelfstandig plannen van het leerproces precies een zicht op de nog te komen leerstof veronderstelt. De handboeken en examenprogramma's die zouden toelaten het verdere verloop van de studie te plannen, moeten vaak nog ter perse gaan. Een laatste knelpunt, tevens van economische aard, is de concurrentiepositie van de school zelf. Van de leerling wordt een grotere verantwoordelijkheid en zelfstandigheid verwacht, maar onderzoek wijst uit dat velen niet aan deze nieuwe eisen kunnen of willen voldoen. Wij wensen ons niet uit te laten over de vraag of het hier om een structureel dan wel om een probleem van voorbijgaande aard gaat. Vast staat dat de nieuwe profielen en examenprogramma's de uitstroom verkleinen, hetgeen voor de bovenbouw van het Voortgezet onderwijs een daling van subsidies betekent. Indien dit een noodzakelijk gevolg is van een meer "learner-centered" onderwijs, dan zal men zich moeten afvragen of dit uit democratisch oogpunt te rechtvaardigen is. Want een daling van subsidies wil eveneens zeggen dat de kosten voor de afnemer van het onderwijs aanzienlijk stijgen.

### **Ten huize van T. Hendricks en L.K. van der Zanden<sup>9</sup>**

In het schooljaar '94/'95 werd op het Niftarlake College een vakoverstijgend literatuurproject opgestart met als centraal thema "Anders zijn". Het project, georganiseerd door de docenten van de verschillende secties moderne talen, bestreek een periode van acht weken en bestond uit een uitgebreide leesopdracht. Wij beëindigen dit artikel met een bespreking van bovengenoemd praktijkexperiment. Vooreerst sluit het literatuuronderwijs aan bij ons eigen vakgebied en specialisatie. Belangrijker is echter het feit dat het experiment zich inschrijft in de onderwijsvernieuwing die dit jaar van start ging in het Voortgezet onderwijs: om de samenwerking tussen de verschillende talensecties te oefenen, alsook om een grotere eenvormigheid te bekomen als het op literatuuropvattingen aankomt, werd duidelijk geopteerd voor een vakoverschrijdende aanpak. Daarnaast tracht dit project ook een aanzet te geven naar een meer leerling-dominant onderwijs. Individueel of in groep zullen de leerlingen naar de thematische samenhang zoeken van een viertal boeken. De verwerkingsstrategieën die hierbij vereist zijn, de planningsvaardigheid die van de deelnemers verwacht wordt, kaderen in wat wij reeds hoger omschreven als de *betekenisgerichte* leerstijl.

### **P r o j e c t b e s c h r i j v i n g**

In een eerste fase werden alle leerlingen uit atheneum-5 samengeroepen in een plenaire bijeenkomst waar hen toelichting werd gegeven bij de projectsyllabus. Deze handelde over het hoe en waarom van deze opdracht. Er werd hen verteld wat van hen verwacht werd en aan de hand van welke criteria hun werkstukken zouden beoordeeld worden. Op uitnodiging van het lerarenkorps verdelen de leerlingen zich in groepjes van 3 à 4 personen. Gedurende de komende zeven weken zal elke groep in nauwe samenwerking

---

<sup>9</sup> T. Hendricks – L.K. van der Zanden, "Vakoverstijgend literatuurproject: integreren met 'anders zijn'", in J.S. ten Brinke et alii (red.), o.c., pp. 163 – 174.

vier boeken bespreken. Van iedere taal die zij in hun programma hebben opgenomen, minstens één. Om de leerlingen toe te laten gericht te kiezen, geven de vakleraren nog elk een aparte les waarin zij kort de boeken – opgenomen in een vooraf opgestelde lectuurlijst – voorstellen. De opdracht zal erin bestaan deze vier boeken onderling te vergelijken. Vooreerst dienen zij uit elk boek vijf citaten te selecteren omtrent het thema alteriteit. Deze citaten worden vervolgens onderling vergeleken, met als uiteindelijk doel de thematische samenhang van de vier boeken naar voren te brengen. Er worden voor dit project zeven weken voorzien: per week maakt elke taalleraar een uur vrij voor zelfstudie en evaluatiemomenten, de rest is huiswerk. Na de eerste werkweek moeten de groepjes hun planningschema indienen. De leerlingen blijken allen het vereist aantal boeken gekozen te hebben, bepaalden reeds wie welke citaten zal zoeken, doch bleken niet in staat te beslissen welke elementen zij zouden vergelijken. Van zodra zij de lectuur aanvatten, kwamen zij echter snel tot een dergelijke werkingshypothese.

Tijdens de resterende zes weken, kunnen de leerlingen individueel en in groep aan hun gezamenlijke opdracht werken. De eerste drie weken worden voornamelijk ingenomen door het lezen van de boeken; hiertoe kunnen zij beschikken over het vaklokaal en de bibliotheek. Voor het gezamenlijke werk kunnen zij eveneens gebruik maken van de computerruimte. Waar de leraar anders zou bezig zijn met vertellen en verklaren, circuleert hij nu in de studieruimtes om op formele of inhoudelijke vragen van de leerlingen te antwoorden. Bovendien ontvangt hij vóór elk uur de verschillende groepen die hem vertellen hoe en wat zij in het komende uur zullen doen. Vooral deze evaluatiemomenten stuiten bij de leerlingen op nogal wat weerstand, daar zij er niet steeds het nut van inzien. Tijdens de laatste werkweek worden alle taaluren aan het werkstuk gewijd. Ter afronding is een mondelinge presentatie voorzien, die net als het getypte groepswerkstuk zal gehonoreerd worden.

## Projectevaluatie

Nader bekeken, lijkt het project dat door Hendricks en van der Zanden werd georganiseerd, een soort *mengvorm* te zijn van docentgestuurd en leerling-dominant onderwijs. Tijdens de eerste fase is veel tijd uitgetrokken voor uitgebreide instructie betreffende leertaak, eisen en verwachtingen, deadlines en evaluatie. Bovendien was de keuze van de leerinhoud beperkt: de leerlingen waren gebonden aan een vooraf bepaald thema en moesten de vier boeken uit reeds opgestelde lectuurlijsten halen. Ruimte voor persoonlijke evaluatie was evenmin voorzien. Er werd hen evenwel enige speelruimte geboden wat betreft de planning en de aanpak van de leertaak: zo vertoonden de verschillende planningsformulieren die aan de docenten-begeleiders werden voorgelegd, verschillen in planning en taakverdeling. Het eigenlijke werk kwam tot stand door persoonlijke reflectie en via groepsdiscussies. Omdat het om een erg open leertaak ging, vonden de docenten het blijkbaar nodig een aantal “stokjes achter de deur te houden”: de afsluitende mondelinge presentatie zou een minimum aan kwaliteit moeten verzekeren, de afgesproken deadlines het tijdig indienen van de groepswerkstukken. We hebben het hier dan over het inrichten van een leeromgeving die de lerende verplicht “op niveau” te werken, *conditio sine qua non* om bij open leertaken een aanvaardbaar eindproduct te bekomen.

Naast de ruimte die voor zelfstudie en groepswerk voorzien werd, was het vooral *de aard van de leertaak* die het leren moest bevorderen. Er werd geopteerd voor het lezen van primaire literatuur om de leerling aan te zetten tot eigen interpretatie van de tekst: hierbij zou hij op zoek gaan naar citaten die aan het centrale thema “Anders zijn” refereerden. De achterlig-

gende reden hiervoor was de beginnende lezer enig houvast te bieden en het eveneens onmogelijk te maken secundaire literatuur te plagiëren. De resultaten laten echter een minder rooskleurige realiteit zien. Een groot aantal leerlingen blijken niet alle boeken gelezen te hebben, wat tot gevolg heeft dat de vergelijking onderling vrij summier en oppervlakkig is gebleven. Omdat de normen voor de mondelinge presentatie niet echt duidelijk waren, zijn ook hier de resultaten heel divers van aard en kwaliteit. Dan rijst natuurlijk de vraag naar de zin van een dergelijke aanpak. Voorstanders van het klassiek literatuuronderwijs zullen betreuren dat de inhoudelijke en puur “literaire” aspecten niet aan bod zijn gekomen; vernieuwers vragen zich af in hoeverre leerlingen aan kennisoverdracht werkelijk iets overhouden.

Een vergelijkbaar dilemma is duidelijk ook aanwezig bij *de docenten* die dit project begeleid hebben. Niet alleen voelden sommigen onder hen zich onvoldoende toegerust om de rol van begeleider op zich te nemen, vaak wisten zij evenmin hoe je het leren actief kon bevorderen zonder de zelfstandigheid van de lerende in te perken. In deze context ging het dan vooral over het omgaan met interpretatieve vragen van de leerlingen. Om de valkuil van pasklare antwoorden te omzeilen, trachtte de docent strategieën aan te wenden, zoals concretisering en sturing van de vraagstelling:

Wanneer leerlingen bijvoorbeeld vragen hoe zij de relatie tussen twee personen moeten karakteriseren, dan leid je als docent de leerlingen terug naar een concreet, inhoudelijk niveau. Je vraagt bijvoorbeeld, hoe die personen op elkaar reageren, of hun reactie wordt beïnvloed door de aanwezigheid van andere personen, of ze op andere personen duidelijk anders reageren<sup>10</sup>.

Moeilijker wordt het echter als er geen initiatief of vraag komt vanuit de klasgroep zelf. In dat geval is het onmogelijk om het leerproces te evalueren en bij te sturen. Zoals reeds vroeger vermeld, leverden de tussentijdse evaluatiemomenten immers niet erg veel op, gezien het gebrek aan interesse daarvoor bij de leerling. Alles wijst erop dat deze groep niet in staat is gebleken om te reflecteren over het eigen leerproces: een afsluitend evaluatiegesprek met een dertiental leerlingen toont aan dat zij geenszins stilstaan bij de manier waarop zij te werk zijn gegaan bij het analyseren, relateren en verwerken van de informatie. Ofschoon de appreciatie van dit experiment, zowel aan de kant van het lerarenkorps als bij de leerlingen, vrij positief uitvalt, blijkt toch een kwart van de leerlingen niet gewonnen te zijn voor een dergelijke zelfgestuurde aanpak. Het is dan ook de taak van de leraar het leerproces bij te sturen wanneer de leerling in gebreke blijft. Leren blijft aldus een *gedeelde* verantwoordelijkheid.

---

<sup>10</sup> *Ibid.*, p. 169.