

## PDF hosted at the Radboud Repository of the Radboud University Nijmegen

The following full text is a publisher's version.

For additional information about this publication click this link.

<http://hdl.handle.net/2066/114754>

Please be advised that this information was generated on 2019-03-21 and may be subject to change.

# Invallen

## Het vervolg

Janneke zat in haar lokaal. De vorige les was dramatisch verlopen: met maar tien leerlingen was ze begonnen, halverwege kwam de rest binnenvallen. Ze wisten niet dat ze in een ander lokaal moesten zijn. 'We waren maar in de kantine gaan zitten en toen kwam de conciërge en die zei dat er een lokaalwijziging was.'

Haar hele planning lag weer in de war. Ze had de leerlingen extra huiswerk willen geven om de verloren tijd in te halen maar daar waren ze het niet mee eens geweest want ze hadden al zoveel proefwerken die week. Na de nodige discussie was Janneke maar akkoord gegaan met iets minder.

Nu zat ze te wachten op de volgende klas. Er zal toch niet weer iets mis zijn? Ze liep de gang op; twee collega's stonden met elkaar te kletsen.

'Hebben jullie soms een overzichtje van de roosterwijzigingen van vandaag?'

'Nee, die staan alleen op het roosterbord. Hoezo?'

'Ik zit te wachten op mijn klas 2Ha maar er komt niemand opdagen; het vorige uur liep het ook al mis.'

'Waarom loop je niet even naar de docentenkamer.'

'Kan dat nu nog? En als de klas dan komt?'

'Ik houd het lokaal wel in de gaten. Ga maar.'

Janneke haastte zich naar de docentenkamer. Ze geloofde haar ogen niet toen ze op het bord keek; de les was verplaatst. In plaats van het tweede uur had ze 2Ha nu het zesde uur. Maar dat kon niet, dan moest ze haar kinderen van school halen. Hoe konden ze dat nu doen zonder haar te waarschuwen? Ze snapte er niets van.

Er zat een collega te werken.

'Weet jij wie er verantwoordelijk is voor het rooster? Ik zie dat er een les verplaatst is naar vanmiddag, maar dat kan niet. Dan moet ik mijn kinderen van school halen. Hoe kunnen ze dat nu zomaar doen?'

'Tja, dat weet ik ook niet. Meestal wordt er wel even overlegd maar soms ook niet – zal wel op het laatste moment zijn gebeurd. Een collega meldt zich 's ochtends ziek en dan wordt er geschoven. De leerlingen gaan altijd voor, die mogen geen tussenuren hebben. Voor ons docenten schijnt dat niet zo'n probleem te zijn.' Het klonk wat bitter. 'En de roostermaker zag ik net weglopen, naar zijn kamer, denk ik. Misschien kun je even storen. Kamer 21, verderop in de gang.'

Christien van Gool

Dit is het laatste artikel in een reeks van vier die gaat over de alledaagse praktijk van zelfstandig leren met al zijn problemen maar ook zijn mogelijkheden. We beperken ons daarbij tot de vaardigheden luisteren en spreken, omdat het juist bij deze vaardigheden moeilijker lijkt om het proces van zelfstandig leren te (bege)leiden. We hebben geprobeerd zicht te krijgen op de praktijk door video-opnames in de lessen van twee docenten Frans en twee docenten Engels te maken. We laten vooral docenten en leerlingen aan het woord. In het eerste artikel (*Levende Talen Magazine* 8, 2000) gingen we in op oriënteren en plannen als belangrijke elementen van zelfstandig leren. In het tweede artikel stonden we stil bij het doorzien en aanbrengen van structuur in leertaken (*LTM* 1, 2001). In het derde artikel lieten we zien hoe leerlingen meer leerfuncties en taken van de docent kunnen overnemen (*LTM* 2, 2001). In dit vierde en laatste artikel over zelfstandig leren van mondelinge vaardigheden gaan we wat dieper in op de problemen en mogelijkheden van (zelf)evaluatie.

## Zelfstandig leren van moderne vreemde talen (4)

Kees van Esch, Eus Schalkwijk  
en Chantal van Summeren

Hoe belangrijk, maar ook hoe moeilijk feedback geven is, verwoordt een docent Frans. 'Feedback geven is het grote gevecht. Lukt dat niet, en dat is de grote zorg, dan blijft het spreken op een bepaald niveau hangen. ... Als ik tegen deze klas zeg, dat ze bijvoorbeeld vier keer gespreksvaardigheid moeten voorbereiden en ik zeg er verder niks bij, dan verbetert die gespreksvaardigheid alleen maar door meer ervaring. Maar leerlingen kunnen niet goed zien wàt het een beetje moeilijker maakt, wàt een stap hoger is. Dit laatste blijft de rol van de docent.'

Maar er zijn ook docenten die nog worstelen met onzekerheid over hoe hun rol in deze is, zoals blijkt uit wat een collega docent zegt: 'Op zich vind ik dat zelf-



standige veel beter, dat zou het altijd moeten zijn. Maar als je ziet dat het niet werkt, en ik denk dat het op een aantal fronten gewoon niet werkt, dan zou je weer een keer terug moeten. Een voorbeeld: de tekst die havo-5 net als oefening voor het eindexamen gemaakt heeft, is niet goed gemaakt. Ik heb daar met opzet weinig aan gedaan, maar wel steeds gezegd: Jongens, daar kun je voor oefenen, dat kun je zo doen enzovoort. En ze doen het niet, en dan denk ik: Ja, wat moet ik nu? Denken van eigen schuld, dikke bult, of toch denken van: Ja, daar had juf maar moeten ingrijpen?. Ik weet het niet, hoor...'

### Fouten corrigeren

Een ander probleem en tegelijkertijd een uitdaging is leren van fouten. Uit ervaring weten we hoe weinig leerlingen doen met fouten die ze gemaakt hebben. Op een vraag wat ze van fouten leren, antwoordt een leerling: 'Het enige dat ik ervan leer is, dat ik een bepaald woord anders moet schrijven met dubbel's' of dubbel 'p' of zo. Tegenwoordig kijk ik mijn werk helemaal niet meer in'. Een andere leerling nuanceert dit beeld. 'Als je een proefwerk hebt gemaakt, dan worden de fouten gewoon aan-

gestreept en dan moet je zelf bekijken wat je fout hebt gedaan. Soms bespreekt de docent de fouten met ons, bijvoorbeeld als we multiple-choice teksten oefenen. We moeten dan wel zelf aangeven welke vragen we fout hebben gedaan en met welke vragen we moeite hebben. Die vragen behandelt ze dan.'

Deze docente, zo vertelt ze, loopt rond door de klas en wijst haar leerlingen soms op fouten die ze maken: 'Maar ik zal niet snel ingrijpen en liever wachten tot de leerlingen zelf met hun problemen bij mij komen'. Even verder zegt ze. 'Ja, ik hoop dat ze het eigenlijk oppikken doordat ik vraag hoe iets is gegaan, als ik iets nagekeken heb. Als ze dan veel fouten hebben, vraag ik hoe ze het aangepakt of geleerd hebben. Meestal geven ze eerlijk toe hoe ze te werk zijn gegaan. Soms zegt iemand: "Nou, ik had het doorgelezen en toen dacht ik dat ik het wel snapte". Dan vraag ik daarna: Wat blijkt nu dat je niet begrepen hebt? Dan probeer ik er op die manier met de leerling achter te komen hoe hij of zij het anders had kunnen doen.'

**'Lukt dat niet, dan blijft het spreken op een bepaald niveau hangen'**

Haar collega docent Frans geeft aan vaak helemaal niets te zeggen over fouten die gemaakt worden. 'Maar soms onderbreek ik de les en vraag ik aan de leerlingen welke fouten ze om zich heen horen. Ik corrigeer meestal in positieve zin door aan leerlingen te vragen: Hoe zeg je dit of dat? Ook probeer ik te bereiken dat leerlingen elkaar gaan verbeteren.'

De leerlingen zeggen hierover. 'Bij spreekvaardigheid verbetert de docent nooit. Hij vindt het belangrijker dat we vrij praten en hij zegt vaak: "Probeer maar gewoon". Hij is al blij als je wat durft te zeggen. Toch zou ik wel willen dat hij wat meer zou verbeteren. Niet zo van: "In deze zin heb je maar liefst vier fouten gemaakt", want dat stimuleert weer niet om verder te praten, maar wel dat hij, zou zeggen: "Kom maar een keertje bij me, dan kunnen we er wat aan gaan doen" wanneer hij in de gaten heeft dat je er niet veel van bakt.' Leerlingen verwachten dus een meer controlerende rol van de docent. 'Ik heb gewoon controle nodig, iemand die mij dwingt om iets te doen, omdat ik niet zo goed ben in Frans. Maar dat doet de docent wel. Het hangt dus voor 80 procent af van hoe goed de leraar is, of hij orde kan houden en zijn lessen voorbereid heeft.'

### **(Zelf)evaluatie en reflectie**

Idealen en praktijk van toetsing en evaluatie bij zelfstandig leren liggen vaak nog ver uit elkaar. Een docent Engels verwoordt hoe zijn ideaal van zelfevaluatie door de leerlingen er uit ziet. 'Ja, ik verwacht van de leerlingen dat ze zelfstandig aan de gang kunnen. Bovendien zou de toetsing door hen zelf gemaakt en afgemaakt moeten worden. Ik wil juist de dingen die ik belangrijk vind - zelfstandig werken, groepswork, het zelf beoordelen van je werk, reflectie - proberen uit te splitsen vanuit die methode die we gaan gebruiken. Dat is de volgende stap.'

Zijn collega Engels constateert dat we van dat ideaal van zelfstandigheid nog een behoorlijk eind verwijderd zijn. Zij noemt de grote zelfstandigheid die leerlingen in het basisonderwijs al hebben, maar die ze afleren in het voortgezet onderwijs. 'Ik vind dat leerlingen nog niet zo heel ver zijn. Dat is logisch, want het is allemaal nieuw voor hen. Er zit ook een gat. Als ik kijk naar mijn eigen kinderen op de basisschool, hoe zelfstandig die al zijn. Ze krijgen taken en kunnen dan zelf aan de gang gaan. Eigenlijk doen zij al waarvan ik zou willen dat mijn leerlingen het doen.'

Dat docenten en leerlingen vaak nog maar de eerste stappen hebben gezet op weg naar zelfevaluatie, blijkt uit de woorden van een docent Frans. 'Volgend jaar kiezen we een leergang Frans die veel functies overdraagt als het om spreken gaat. Waar ik steeds tegenaan loop

en wat niet lukt, is de controlerende functie. Dat moeten de leerlingen volgens het boek straks wel kunnen. Ik ben benieuwd of dat lukt. Ze kunnen wel zeggen: 'Dit gaat goed of dit gaat niet goed', maar ga je iets verder... Bijvoorbeeld, we zijn met de onregelmatige werkwoorden bezig. Ik zet dan wel eens iemand apart die alleen moet opschrijven en controleren wat iedereen zegt. Een leerling uit de vijfde klas is niet in staat om dat te doen; hij kan het verstaan, volgen en meedoen, maar er geen andere functies naast nemen. Als ik daarna informeer of iemand wat te vragen heeft, of ik vraag de leerlingen op te schrijven wat ze moeilijk vonden, dan zullen ze hooguit een bepaald woord vragen. Wat ik ze beter zou willen leren is: Hoe zeg je dit of hoe zeg je dat? Maar dat blijft een beetje steken. Alles wat eraan voorafgaat, kunnen ze best: bijvoorbeeld bij schrijfvaardigheid het aansturen, opzetten en uitwerken van onderwerpen.'

### **Logboek**

Dezelfde docent laat leerlingen werken met een logboek. 'Ik heb een logboek over het programma Frans, een speciaal schrift waar ze regelmatig iets in opschrijven. Voor luisteren en spreken vraag ik in de eerste plaats hoe ze er tegenaan kijken. Verder stel ik vragen als: wat moet ik doen, waar heb je behoefte aan, waar leg je klemtonen? Veel verder ben ik daar nog niet mee. Ik doe dat om dingen die ze buiten de contacturen doen, terug te halen. Omdat uit het logboek bleek dat leerlingen 4 of 5 onderdelen per les te veel vonden, beperk ik me nu. Voordat het jaar om is, wil ik de vragen beantwoord hebben die ik met Kerst stelde. Bijvoorbeeld: geef zelf een beoordeling voor je spreken, zoals dat nu is en in hoeverre denk je dat je dat goed kunt. Dan geven ze zichzelf een cijfer. Maar ze moeten dan terugkijken naar de vorige keer. Daar gaat een geweldige stimulans van uit: in de logboeken staat dus alleen wat leerlingen ervan vinden, wat hun belemmeringen en wat hun wensen zijn. Ik zie dan ook wat er niet is gebeurd. We kunnen dan samen naar oplossingen zoeken.'

We hebben in de vier artikelen een aantal aspecten van zelfstandig leren de revue laten passeren: oriëntatie, planning, structureren, strategieën, overname leerfuncties en taken, docentrollen en, ten slotte, evaluatie en zelfevaluatie. Als u de uitspraken van collega-docenten en hun leerlingen met herkenning en erkenning hebt gelezen, is onze opzet geslaagd. We hopen dat de artikelen u verder helpen om leerlingen zelfstandiger te laten leren. ■