

Het ontwikkelen van zelfverantwoordelijk leren op school II: Concretisering, evaluatie en herziening van het onderwijsleermodel

C. J. DE BRABANDER
Rijksuniversiteit Leiden

Samenvatting

Dit tweede artikel uit een serie van twee gaat over de beproeving in de onderwijspraktijk van een onderwijsleermodel dat een samenhangend geheel van handelingsprincipes bevat voor de ontwikkeling van zelfverantwoordelijk leren op school. Allereerst wordt kort beschreven op welke wijze het onderwijsleermodel is vormgegeven tot een begeleidingsmethode voor de leerling. Vervolgens komt de evaluatie aan bod. Na een toelichting op de opzet van de evaluatie worden de resultaten van het onderzoek samengevat in de formulering van een aantal knelpunten in het functioneren van de begeleidingsmethode. Na een terugkoppeling van de knelpunten op het oorspronkelijke onderwijsleermodel worden suggesties gedaan voor de herziening.

1 Inleiding

Het onderzoek¹ waarop dit artikel is gebaseerd, had tot doel inzicht in en handelingsmogelijkheden voor de ontwikkeling van zelfverantwoordelijk leren op school te verwerven. In een eerste artikel (Pedagogische Studiën, 1985 (62) 000-000) werd zelfverantwoordelijk leren omschreven als het onderkennen en verhelderen van leerbehoeften, het opstellen en uitvoeren van daarop afgestemde actieschema's en het evalueren van bereikte resultaten. Kenmerkend voor zelfverantwoordelijk leren is het strategisch handelen: het voorbereiden, begeleiden en evalueren van leeractiviteiten. Vervolgens werd het ontwikkelen van zelfverantwoordelijk leren geformuleerd als een onderwijsleerprobleem en werd het onderzoeksdoel toe-

gespitst op het ontwikkelen van een onderwijsleermodel, op te vatten als een samenhangend geheel van didactische handelingsprincipes op basis van een beschrijving van de leerweg waarlangs en de condities waaronder de leerling vaardigheid in het strategisch aspect van zelfverantwoordelijk leren kan verwerven. Voor het onderwijsleermodel werd allereerst een eindhandelingsstructuur, een psychologisch model van het strategisch handelen, geformuleerd. Vervolgens werden de onderwijsleertheoretische handelingsprincipes beschreven. In samenhang met richtlijnen voor de keuze van leerinhouden, groeperingsvormen en werkvormen en richtlijnen voor het communicatiepatroon in de klas werd een onderwijsleermodel met vier cumulatieve fasen opgesteld: een kennismakingsfase en drie fasen waarin het didactisch handelen geleidelijk wordt verbreed tot achtereenvolgens de ontwikkeling van het communicatiepatroon, leren strategisch handelen met het oog op de verheldering van leerbehoeften en het leren voorbereiden en begeleiden van actieschema's (De Brabander, 1985). Dit tweede artikel behandelt de beproeving van het onderwijsleermodel in de onderwijspraktijk: de concretisering, de evaluatie en de herziening.

2 Concretisering van het onderwijsleermodel

De handelingsprincipes waaruit het onderwijsleermodel is samengesteld, zijn concreet vormgegeven tot een begeleidingsmethode voor de leerling welke we hier kort toelichten. Voor een uitgebreide documentatie van de concretisering zij verwezen naar Draijer e.a. (1981).

De vier fasen van het onderwijsleermodel met betrekking tot de leerling zijn ondergebracht in drie *rondes van leeractiviteiten*. In verband met de tijd die de deelnemende scholen beschikbaar konden stellen werden de kennismakingsfase en de tweede fase van

het onderwijsleermodel geïntegreerd in de eerste ronde van leeractiviteiten.

Het startpunt van de *eerste ronde* van leeractiviteiten ligt dan in een aantal samenwerkingsoefeningen, bedoeld om de leerlingen gevoelig te maken voor problemen die groepswork als werkvorm met zich brengt. De eigenlijke ronde van leeractiviteiten wordt ingeluid door een kringgesprek over opvattingen over leren. De leerlingen kunnen daarna kiezen uit een reeks leeractiviteiten, die zijn opgebouwd rond een aantal informatietechnieken. Ze zijn zo opgezet dat ze een bijdrage kunnen leveren aan de verbreding van het begrip leren en, hoewel volledig voorgestructureerd, de leerlingen de mogelijkheid bieden eigen ervaringen in te brengen. Naar eigen keuze voeren de leerlingen twee van deze activiteiten in kleine groepjes uit. Na uitvoering volgt een presentatie aan de klas en een evaluatie van de ronde van leeractiviteiten (klassikaal) met name ten aanzien van vier punten:

- leren op basis van eigen keuze en met een eigen invulling,
- de informatietechnieken,
- de inhoud van het begrip leren,
- groepswork.

In een klasgesprek over het verschil tussen gericht en ongericht waarnemen en over verschillen in belangstelling worden aan het begin van de *tweede ronde* de essentiële momenten van het proces van onderkennen en verhelderen van leerbehoeften verduidelijkt. Dit vindt plaats naar aanleiding van de vertoning van een korte film en gebruik makend van de ervaringen die de leerlingen in de voorgaande ronde hebben opgedaan. In een kringgesprek worden dan eerst eigen ervaringen van de leerlingen met betrekking tot een bepaald onderwerp geïnventariseerd. Aan de hand daarvan wordt een aantal thema's geformuleerd, die elk verder worden uitgewerkt tot de leerlingen op vragen, onduidelijkheden etc. stuiten. De leerkracht fungeert daarbij als vragensteller. De leerlingen kiezen een deelthema en in kleine groepjes formuleren zij in overleg met de leerkracht een vraagstelling als uitgangspunt voor hun activiteiten. Vervolgens wordt per groepje een plan opgesteld. De leerkracht speelt bij planning en uitvoering een belangrijke rol. Hij moet ervoor zorgen dat de leerlingen een doelgericht en uitvoerbaar plan opstellen.

Tijdens de uitvoering helpt hij bij het oplossen van onvoorziene problemen. Na afloop doet elk groepje verslag van het verloop en de resultaten van de leeractiviteiten. In de evaluatie ligt het accent op het effect van de leeractiviteiten op de leerbehoefte. In een klasgesprek wordt tenslotte het verloop van het verhelderingsproces in algemene termen weergegeven.

De *derde ronde* van leeractiviteiten start met een inleiding op de doelstelling van de nieuwe ronde. In een kringgesprek worden vervolgens mogelijke nieuwe onderwerpen voor een ronde van leeractiviteiten geïnventariseerd. Op enkele punten na is het verloop van de ronde daarna gelijk aan de vorige. Op het moment dat de leerlingen mogelijke activiteiten voor hun vraagstelling hebben bedacht, worden de groepsactiviteiten opgeschort en wordt eerst een klasgesprek gehouden om een oriënteringsbasis te vormen voor de uitwerking van een plan ten aanzien van middelen, bronnen, programma en taakverdeling. Deze oriënteringsbasis wordt opgebouwd aan de hand van de ervaringen uit de eerste en tweede rond. Tijdens de uitvoering van het plan is een 'stand-van-zaken-gesprek' gepland, waarin het feitelijke verloop wordt teruggekoppeld op de planning van de activiteiten en op de afstemming van het plan op de probleemstelling. Eventueel vinden bijstellingen plaats. In de evaluatie wordt op soortgelijke wijze tewerkgegaan als in ronde twee, nu met het accent op de planningsvaardigheden.

Voor elke ronde van leeractiviteiten werden een programmabeschrijving voor een tiental lessen, een handleiding voor de leerkracht en een werkboekje voor de leerling gemaakt.

3 Opzet van de evaluatie

De evaluatie van het functioneren van de begeleidingsmethode was zo omvangrijk dat een minimale beschrijving van de verschillende analyses op zich al meer dan één artikel zou vergen. Noodgedwongen kiezen we een oplossing waarbij we voor het verslag van de analyse zelf verwijzen naar De Brabander (1981). Ter compensatie geven we hier enigszins uitvoerig aan hoe we in de evaluatie te werk zijn gegaan en presenteren we aansluit-

tend slechts de conclusies die we uit de evaluatie hebben getrokken.

3.1 *Onderzoekssituatie*

Aan het onderzoek namen twee scholen voor voortgezet onderwijs deel. School A was een MAVO/HAVO-scholengemeenschap in een grote stad, school B een brede scholengemeenschap (LBO t/m VWO) in een kleine streekstad. Beide scholen vervulden een functie in de middenschoolontwikkeling als resonansschool. Een van beide, B, streefde ten tijde van het onderzoek naar een integraal middenschoolexperiment. Van beide scholen waren alle brugklassen respectievelijk het gehele team van brugklasmentoren bij het onderzoek betrokken. Op school B, waar de brugklaslaag was verdeeld in drie pedagogische eenheden, was er eigenlijk sprake van drie teams van docenten. De leerlingen kregen vrijwel uitsluitend les van docenten uit de eigen pedagogische eenheid.

De lessen zelfverantwoordelijk leren vonden plaats in de zogenaamde studie- of mentorlessen. Op school A waren twee lessen per week beschikbaar, op school B kon slechts één lesuur per week worden vrijgemaakt. Uiteindelijk had dit laatste als consequentie dat op school B de derde ronde van leeractiviteiten niet meer gerealiseerd kon worden. Op school A volgden de rondes van leeractiviteiten min of meer de trimesterindeling. Op school B besloeg de eerste ronde van leeractiviteiten het eerste en een gedeelte van het tweede trimester. De tweede ronde nam de rest van het schooljaar in beslag.

3.2 *Aard van de evaluatie*

Het uiteindelijke doel van de evaluatie is om terug te koppelen op het onderwijsleermodel. Vanuit een analyse van het functioneren en de effecten van de begeleidingsmethode willen we tot uitspraken komen over de handelingsprincipes in het onderwijsleermodel. Daarbij moet de evaluatie niet worden opgevat als een toetsing van een scherp geformuleerde theorie. Gezien de stand van zaken m.b.t. ons onderwerp is het onderzoek voornamelijk ontwikkelend van aard.

Deze ontwikkelingsfunctie van de evaluatie krijgt gestalte in een knelpuntenanalyse. De eerste fase daarvan behelst een onderzoek naar de wijze waarop de begeleidingsmethode door leerling en leerkracht is gehanteerd

en naar de mate waarin de doelstellingen van het onderwijsleermodel zijn benaderd. De analyse moet open zijn en is gericht op de betekenisbeleving van de betrokkenen. Juist de analyse van wat hen 'bezielt', van de doelen, beweegredenen, intenties die hun handelen motiveren, kan ons op het spoor brengen van knelpunten in de begeleidingsmethode. Het theoretisch kader van het onderwijsleermodel levert in zoverre richting aan de analyse dat het globaal de aspecten aanwijst waarover gegevens verzameld moeten worden. Het bepaalt de grenzen van het onderzoek.

In de tweede fase van de analyse gaan we vooral na welke knelpunten de analyse van het functioneren van de begeleidingsmethode suggereert. Knelpunten vatten we op als factoren die het functioneren hebben belemmerd. Zij kunnen zowel in de methode zelf gelegen zijn als in de context waarin deze zijn toegepast. Bij de identificatie van knelpunten blijven we nog dicht bij de interpretaties en het handelen van leerling en leerkracht. Theoretische vooringenomenheden worden daarbij zoveel mogelijk opgeschort. Het is wellicht goed erop te wijzen dat door de gekozen opzet van de evaluatie de aandacht vooral gericht wordt op negatieve aspecten in het functioneren van de begeleidingsmethode.

Wanneer de knelpunten volledig beschreven zijn, vindt een confrontatie plaats met het oorspronkelijke onderwijsleermodel en wordt nagegaan in hoeverre deze terugkoppeling aanleiding geeft tot herformulering van de gehanteerde handelingsprincipes.

3.3 *Methodologische aspecten*

De aard van de evaluatie verwijst ons naar een kwalitatieve benadering van het onderzoeksprobleem. De theorie van het onderwijsleermodel beschrijft de essentiële factoren nog te globaal om afzonderlijke variabelen te kunnen onderscheiden en te operationaliseren. Door hun inductieve benadering stellen kwalitatieve methoden ons in staat om de processen die zich voordoen met zo min mogelijk a priori's te analyseren en via een dynamische openvolging van exploratieve en verifiërende fasen inzicht te verkrijgen in de essentiële dimensies van de vraagstelling en hun relaties (Wilson, 1977; Guba, 1978).

Een kwalitatieve benadering sluit echter

het gebruik van kwantificerende instrumenten niet uit. Deze instrumenten kunnen inzicht verschaffen in de representativiteit van waargenomen verschijnselen of kunnen regelmatigigheden aan het licht brengen die zich 'met het blote oog' niet zo gemakkelijk laten onderscheiden. Om die reden maken we in het onderzoek ook een begin met de ontwikkeling van kwantitatieve instrumenten.

Het open karakter van de evaluatie ontslaat ons niet van de plicht om te streven naar een zo groot mogelijke betrouwbaarheid en geldigheid van de onderzoeksresultaten. Het criterium voor de geldigheid van de knelpunten waartoe we uiteindelijk concluderen, zoeken we in wat Eisner (1979, p. 215) aanduidt met 'structural corroboration': 'Structural corroboration is a process of gathering information and using it to establish links that eventually create a whole that is supported by the bits of evidence that constitute it'. Guba (1978, 63, e.v.) noemt twee technieken om deze structurele integratie van conclusies vast te stellen: 'triangulation' en 'cross-examination'. Triangulation houdt in dat men van uitspraken die men op grond van bepaalde gegevens gedaan heeft, nagaat in hoeverre zij standhouden in een confrontatie met gegevens uit andere bronnen. Bij cross-examination kiest men een positie die afwijkt van de bereikte conclusies en tracht men een nieuwe interpretatie van de gegevens te vinden die daarmee consistent is. We hebben tot op zekere hoogte beide technieken gehanteerd, maar met name de eerste.

Oorspronkelijk lag het in de bedoeling, eveneens met het oog op de interne validiteit, om onze analyse aan de betrokken docenten voor te leggen en met hen te bespreken. Wanneer en voorzover de betrokkenen de getrokken conclusies vanuit eigen ervaringen herkennen en onderschrijven, wordt de geloofwaardigheid van de resultaten vergroot. Door vertraging in de afronding van het project kon dit onderdeel van de evaluatie niet meer worden uitgevoerd. In die zin beschouwen we de evaluatie dan ook als onaf.

3.4 Methoden en technieken

De te evalueren aspecten van het ontwikkelingsproces bij de leerling vloeien voort uit het onderwijsleermodel zoals concreet vormgegeven in de begeleidingsmethode en laten zich samenvatten in de volgende vragen:

- In hoeverre is de leerling zich bewust van eigen leerbehoeften en koppelt hij de resultaten van zijn leeractiviteiten expliciet daarop terug? Valt er in deze reflectie een opgaande lijn te onderkennen?
 - In hoeverre worden de subdoelen per ronde van leeractiviteiten benaderd?
 - In hoeverre wordt in de toepassing van de begeleidingsmethode het onderwijsleermodel gerealiseerd zoals bedoeld?
- Om de noodzakelijke informatie te verzamelen is een pakket aan middelen samengesteld. Elk daarvan bestrijkt meerdere evaluatie-aspecten, zodat de gehanteerde middelen elkaar deels overlappen.
- De betrokkenheidsschaal is gericht op een globale, kwantitatieve inventarisatie van twee dimensies in de beleving van de leerlingen: de mate van plezier dat zij beleven aan de lessen zelfverantwoordelijk leren en het nut dat zij voor zichzelf van deze lessen ervaren.
 - Het leerverslag nodigt de leerlingen uit om leerervaringen te verwoorden en vormt de basis voor het onderzoek naar de effecten van de begeleidingsmethode.
 - Observatie van de onderwijsleersituatie levert gegevens over de toepassing van de begeleidingsmethode; daarnaast verschaft de observatie van met name de verbale interactie gegevens over de interpretatie van de onderwijsleersituatie door leerling en leerkracht.
 - In de werkboekjes en andere producten voor de leerling ligt informatie besloten over het verloop en de concrete inhoud en resultaten van de leeractiviteiten.
 - In interviews met leerlingen en leerkrachten wordt aanvullende informatie verzameld over het concrete verloop van de activiteiten, maar zij zijn vooral bedoeld om de betekenisbeleving van de lessen zelfverantwoordelijk leren te verhelderen.
 - De evaluatiebesprekingen in de docententeams,
 - het logboek van de leerkracht en
 - het procesverslag van de leerkracht bevatten eveneens gegevens over het verloop van de lessen en de interpretaties van de docenten.

Voor de methodische verantwoording en voor gegevens over validiteit en betrouwbaarheid verwijzen we naar De Brabander (1981).

3.5 Gegevensverzameling en analyse

De betrokkenheidsschaal werd in elke ronde driemaal afgenomen. Observatie vond in ieder geval plaats in die lessen die met name van belang waren voor de subdoelen van de betreffende ronde van leeractiviteiten. De observaties werden in een schriftelijk verslag en op geluidsband vastgelegd. In zijn logboek werd door de leerkracht het verloop per les bijgehouden. Aan het eind van elke ronde schreven de leerlingen een leerverslag. Interviews met enkele leerlingen en met leerkrachten en de evaluatiebesprekingen met de leerkrachten vonden plaats na afloop van de ronde. Het procesverslag werd door de leerkracht geschreven aan het eind van het jaar.

Op beide scholen werden twee 'concentratieklassen' aangewezen. Dat wil zeggen dat uit vier klassen alle gegevens afkomstig zijn. Alleen het leerverslag en de betrokkenheidsschaal werden in alle klassen afgenomen. Bij de evaluatiebesprekingen, het procesverslag en het logboek waren alle docenten betrokken.

De analyse van het ontwikkelingsproces bij de leerling valt uiteen in drie delen: gebruikelijke, kwantitatieve analyse van de betrokkenheidsschaal en die van het leerverslag, en een kwalitatieve analyse van de vier concentratieklassen. De kwalitatieve analyse is gebaseerd op alle gegevens waarover we beschikten. Dat wil zeggen dat de gegevens van het leerverslag en de betrokkenheidsschaal ook kwalitatief verwerkt zijn. Allereerst worden de gegevens geordend volgens het proces waarop ze betrekking hebben. De gegevens worden daartoe gegroepeerd per klas wanneer er sprake is van een klassikaal proces, en per leerlinggroepje wanneer er sprake is van een opdeling in groepjes. Voor deze ordening werden de gemiddelden op de variabelen uit de kwantitatieve analyses opnieuw berekend per leerlinggroepje. Vervolgens worden in eerste instantie op basis van de observaties en later aangevuld met gegevens uit andere bronnen over het verloop van de lessen, problemen in de zin van afwijkingen van de opzet van de begeleidingsmethode geïnventariseerd. Daarnaast worden alle bronnen onderzocht op indicaties voor mogelijke problemen in het functioneren van de begeleidingsmethode. De verdere analyse is een dynamisch proces waarin met behulp van de beschikbare gege-

vens over interpretaties van leerlingen en leerkrachten een verheldering van de geïnventariseerde problemen wordt nagestreefd en met behulp waarvan wordt gezocht naar oorzaken voor hun ontstaan. De dynamiek van dit proces bestaat in een opeenvolging van cyclussen waarin de gegevens aanleiding geven tot veronderstellingen die op hun beurt aan andere gegevens worden getoetst. De analyse mondt uit in een beschrijving per ronde van leeractiviteiten van het functioneren en de effecten van het begeleidingsprogramma met name van de problemen die aan het licht zijn gekomen en verhelderd zijn. In eerste instantie heeft deze beschrijving op elke school afzonderlijk betrekking. Op grond van de analyse van beide scholen worden dan, nog altijd per ronde, voorlopige conclusies geformuleerd omtrent knelpunten die een meer dan lokale betekenis lijken te hebben. In samenhang met de kwantitatieve analyses van de betrokkenheidsschaal en het leerverslag en vanuit een overzicht over het functioneren van de methode over het gehele jaar worden de knelpunten ten slotte als voorbereiding op de herziening van het onderwijsleermodel in een definitieve formulering gegoten.

4 Resultaten

Zoals gezegd noopt de beschikbare ruimte ons aan de uitvoering van de analyses voorbij te gaan en aansluitend de daaruit afgeleide knelpunten weer te geven.

In de loop van het jaar wordt bij de leerlingen op vele gebieden een toename in zelfstandigheid zichtbaar. De leerlingen leren met minder hulp van de leerkracht het werken in groepjes voortgang te doen vinden. Onderlinge problemen verminderen en worden in voorkomende gevallen soepeler opgelost. Voorts verwerven de leerlingen vaardigheden in de planning van hun activiteiten en raken zij vertrouwd met manieren om informatie te verkrijgen en te verwerken. Vooral ook hebben zij meer durf verkregen om bij buitenstaanders aan te kloppen en om voor hun mening uit te komen. Deze positieve resultaten nemen echter niet weg dat de begeleidingsmethode in het bevorderen van de aansluiting bij eigen leerbehoeften niet krachtig genoeg is gebleken. Zeker kunnen er meerdere voorbeelden genoemd worden van enthous-

siaste en geïnteresseerde groepjes leerlingen, maar deze leken eerder het gevolg van sterke, al bestaande interessen bij de leerlingen. In de verschillende analyses zijn geen tekenen te bespeuren van een systematische toename van strategisch handelen met het oog op de verheldering en vervulling van leerbehoeften.

Waar de begeleidingsmethode in haar huidige vorm onvoldoende mogelijkheden schept om de eigen ervaringswereld centraal te stellen bij het ontwikkelen van vragen, moeten de leerlingen een andere interpretatie geven aan de lessen. Uit alle gegevens blijkt dat de leerlingen de lessen zelfverantwoordelijk leren ervaren als een ontspannende afwisseling op andere – vermoeiende en in hun ogen belangrijkere – lessen. De leerlingen vinden de lessen plezierig en regelmatig erg plezierig, maar met de vraag wat voor nut die lessen voor henzelf nu hebben, weten ze eigenlijk niet goed raad: 'Aan de ene kant is het wel leren, maar aan de andere kant toch ook weer niet, het is meer prutsen'. En wanneer zoals op school B de activiteiten met een tijdsbesteding van slechts één lesuur per week een verbrokkeld karakter krijgen, vinden de leerlingen de lessen op den duur ook niet plezierig meer. Deze ontspanningsfunctie wordt voorts vermengd met andere zingevingen. Daarbij doen zich verschillende varianten voor. Sommige leerlingen vatten het doel van de lessen op als in groepjes leren werken. Een gebruikelijke categorie van leerervaringen is: 'Ik heb geleerd om in groepjes te werken als je een werkstuk gaat maken'. In dezelfde orde ligt de opvatting dat het gaat om leren hoe je een werkstuk moet aanpakken. Andere leerlingen leggen het accent op de inhoud van de leeractiviteiten en vatten het doel op als kennisvermeerdering zoals voor de andere schoolvakken geldt, met dit verschil dat de leerlingen nu zelf kiezen wat ze gaan leren. Welke interpretatie ook geldt, bij alle leerlingen speelt ook de ontspanningsfunctie mee. Voor enkele leerlingen is de ontspanning de enige functie.

De analyse van de gegevens heeft ons tot het volgende complex van samenhangende oorzaken gebracht.

Aandacht beperkt tot formele doelen

De begeleidingsmethode voor de leerlingen was te sterk gericht op formele aspecten van

zelfverantwoordelijk leren. Dat leidde bij de leerlingen tot de indruk van een opeenvolging van weinig samenhangende onderdelen. De inhoud van het leren was in de begeleidingsmethode wel belangrijk, maar moest in zelfverantwoordelijk leren door de leerling zelf worden aangedragen. Als gevolg hiervan werd in de begeleiding vooral de wijze van werken benadrukt ten koste van de ontwikkeling van inhoudelijke thema's, waardoor de bereidheid om zich in te zetten voor de leeractiviteiten feitelijk werd belemmerd.

Gebrek aan responsiviteit

In samenhang met de nadruk op formele doelstellingen zien we het gebrek aan responsiviteit dat de methode kenmerkt. Het begeleidingsprogramma was nogal gedetailleerd uitgewerkt. De beoogde opbouw in de vaardigheden was vertaald in een beschrijving van het verloop van een vastgesteld aantal lessen. Dat heeft de leerkrachten wellicht de houvast geboden waar zij bij de begeleiding behoefte aan hadden, maar tegelijkertijd ontstond daardoor een keurslijf: de reacties van de leerling waren bij wijze van spreken voorgeschreven en afwijkende reacties konden niet meer worden opgevangen. Nu moet gezegd worden dat de begeleidingsmethode in zijn oorspronkelijke opzet een grotere flexibiliteit kende, maar deze ging verloren toen bleek dat het aantal beschikbare lesuren slechts een minimaal programma toestond. Meer tijd creëren is echter op zich niet voldoende om de responsiviteit van de methode te verbeteren. Ook moeten meer mogelijkheden worden ingebouwd om de voortgang van het proces af te stemmen op de acties en reacties van de leerlingen.

Discrepantie met het normale onderwijs

Een niet te onderschatten factor in de huidige methode is de kloof tussen de lessen zelfverantwoordelijk leren en de andere lessen. Bij de opzet van het onderzoek is gekozen voor een situatie waarin de leerlingen minder onderhevig zouden zijn aan de prestatiedruk. De studie- of mentorlessen leken de leerlingen meer mogelijkheden te bieden eigen ervaringen in te brengen en tot uitgangspunt te nemen. Later zou dan nagegaan kunnen worden hoe de eisen die in de vastgestelde leerstof besloten liggen in de methode geïntegreerd zouden kunnen worden. Echter, het

verschil in werkwijze en in externe eisen was de achterdeur waardoor de prestatiedruk toch weer binnenkwam: zelfverantwoordelijk leren verplicht tot niets en in de afweging door de leerlingen verliezen de studielessen, die toch al niet als zo belangrijk ervaren worden, het van lessen die wel meetellen voor het rapport, de overgang, het eindexamen, vervolopleidingen en uiteindelijk de toekomstige beroepskansen. Op deze wijze is zelfverantwoordelijk leren automatisch in de sfeer van de ontspanning terechtgekomen. In die sfeer was het niet meer mogelijk de leerlingen tot een inzet en concentratie te brengen die nu eenmaal ook noodzakelijk is als het gaat om zelfverantwoordelijk leren.

We twijfelen er eigenlijk niet aan dat de ontwikkeling van zelfverantwoordelijk leren, ook al zouden alle voorgaande en volgende problemen adequaat zijn opgelost, uiteindelijk toch zou stranden, wanneer er geen integratie met het normale onderwijs tot stand wordt gebracht. We zijn zelfs geneigd te veronderstellen dat de bereidheid en behoefte om zich op school ook zonder verplichtingen, met eigen problemen en vragen bezig te houden, pas kan ontstaan naarmate in het 'verplichte' onderwijs een grotere zelfverantwoordelijkheid als kwaliteit van het leren wordt gerealiseerd.

Onvoldoende zicht op de doelstelling

De docenten noemen de doelstelling van zelfverantwoordelijk leren te abstract, te hoog gegrepen, met name waar het gaat om het leren onderkennen en verhelderen van eigen leerbehoeften. De omschrijving van de doelstelling geeft hen dan ook onvoldoende houvast bij de begeleiding van de leerlingen. Dit komt onder meer tot uitdrukking in de wijze waarop de doelstelling naar de leerling wordt overgedragen, waar deze versmald wordt tot samenwerking, gericht vragen leren stellen e.d. Gedeeltelijk verwijst dit probleem naar de doelstellingendiscussie binnen het docententeam (De Brabander, 1981). Voor een ander deel echter naar de problemen in de doelstelling zelf. De doelstelling van zelfverantwoordelijk leren is vooral in individuele termen omschreven. Dat is op zich niet onjuist – want het gaat bij zelfverantwoordelijk leren ook om het persoonlijk maken van het leren – maar onvolledig: in de omschrijving is het maatschappelijk aspect

onvoldoende uitgewerkt. De vraag hoe zelfverantwoordelijk leren zich laat verbinden met de maatschappelijke functie van de school blijft dan onopgelost, waardoor het de leraar – hoe overtuigd ook van de doelstelling – moeilijk valt de ontwikkeling van zelfverantwoordelijk leren te integreren in zijn taakopvatting.

Gerichtheid op leerresultaten

De versmalling van de doelstelling heeft nog een andere oorzaak. Zijn opleiding en ervaring hebben de leerkracht een instelling meegegeven die is gericht op kennisvergroting. De stelling dat de leerling uitsluitend wordt opgevat als consument van leerstof zou volstrekt bezijden de waarheid liggen. En voorzover die opvatting nog opgeld deed, heeft de deelname aan het onderzoek bij de leerkrachten ook zonder twijfel bijgedragen aan een heroriëntatie ten aanzien van leren en onderwijzen en de positie van de leerling daarin. Toch is het voor de docent moeilijk om in de concrete onderwijsleersituatie zijn zorg dat de leerling toch wat moet leren in de tijd dat hij op school zit, op te schorten en zo ruimte te scheppen om eerst door te dringen in de belevingswereld van de leerling, in de motivatie achter diens gedrag. Geconfronteerd met de halve inzet van de leerling, met diens onvermogen om vragen te ontwikkelen gaat de leerkracht gemakkelijk over tot het doen van produktgerichte suggesties, de ambivalentie van de onderwijsleersituatie waarin onspanningsinterpretaties en prestatieverwachtingen van een onduidelijk soort door elkaar lopen, daarbij intact latend.

5 Herziening van het onderwijsleermodel

5.1 Terugkoppeling en uitbreiding

In de evaluatie vinden we geen principiële aanleiding om te twijfelen aan de onderwijsleertheoretische fundering. Eerder een bevestiging van de gestuurde aanpak, omdat in een ongestructureerde onderwijsleersituatie de schoolse context de invulling wel bepaalt. De sturing zal zelfs uitgebreid moeten worden tot de inhoud van het leren. Wel zal de sturing gekenmerkt moeten zijn door een grote mate van flexibiliteit, zodat zij steeds opnieuw afgestemd kan worden op de acties en reacties van de leerlingen.

Op grond van de evaluatie lijkt de fasering in het onderwijsleermodel voor een bijstelling in aanmerking te komen. We zijn er steeds van uitgegaan dat de behoefte aan een strategisch handelingsrepertoire een afgeleide is van de aanwezigheid van een leerbehoefte. Op zich is de gedachte niet onjuist, maar daaruit vloeit niet onmiddellijk voort dat strategisch handelen niet alvast ontwikkeld kan worden in het kader van leeractiviteiten die ondernomen worden om te voldoen aan externe verwachtingen. De essentie van de cyclus van handelingen hadden we beschreven als het ervaren van een discrepantie tussen een gewenste en een bestaande toestand, het uitproberen van een oplossing en een terugkoppeling van de nieuwe op de gewenste toestand. De ervaring van een dergelijke discrepantie lijkt dan in eerste instantie voldoende om de cyclus van handelingen te leren uitvoeren. Ook voor het leren opstellen en begeleiden van actieschema's is de aanwezigheid van een leerbehoefte geen strikte voorwaarde. De noodzaak om het leren plannen uit te stellen tot fase 4 van het onderwijsleermodel komt daarmee te vervallen. De bijstelling moet dan leiden tot een verdere reductie van de cyclus van handelingen tot zijn essentie, gekoppeld aan een fasering waarin het leren verhelderen van leerbehoeften geleidelijker wordt voorbereid. In par. 5.2 maken we concreter hoe het onderwijsleermodel op dit punt verbeterd zou kunnen worden.

Het ontwikkelen van een meer personeel communicatiepatroon hebben we opgevat als voorwaarde voor een door zelfverantwoordelijkheid gekenmerkte motivatie. Deze motivatie zelf zagen we als consequentie van het onderkennen en verhelderen van leerbehoeften. Op dit punt is het onderwijsleermodel vermoedelijk ontoereikend geweest en moeten we aanvullende handelingsprincipes formuleren voor de ontwikkeling van een zelfverantwoordelijke motivatie. De aan de gehanteerde onderwijsleertheorie verwante motivatietheorie van de kritische psychologie (Holzkamp-Osterkamp, 1975, 1976; Braun, 1978) biedt aanknopingspunten voor de noodzakelijke uitbreiding van het onderwijsleermodel. Vertaald naar zelfverantwoordelijk leren wordt motivatie in deze theorie opgevat als de emotionele bereidheid tot doelgerichte leeractiviteiten die antici-

peert op een relatieve verbreding van de beheersing van de persoon over zijn bestaan. Het ontstaan van een dergelijke motivatie is nu onder meer afhankelijk van een cognitieve analyse van de bestaanssituatie en wel zodanig dat een anticipatie op een grotere greep op het eigen bestaan ontstaat. De cognitieve analyse bestaat binnen zelfverantwoordelijk leren in het onderkennen en verhelderen van leerbehoeften. Hierin komt ook de nauwe samenhang tussen strategisch handelen en motivatie tot uitdrukking. De uitbreiding ten opzichte van eerdere formuleringen is de gewenste anticipatie, die slechts kan ontstaan als het onderkennen en verhelderen van leerbehoeften betrokken is op momenten van onzelfstandigheid en hulp behoeven in het eigen bestaan die binnen de 'ontwikkelingshorizon' van de leerling verschijnen. In die zin moet de aansluiting bij de ervaringswereld van de leerling begrepen worden: de inhoud van het leren moet zodanig zijn dat de leerling door het leren minder afhankelijk wordt van verzorging en ondersteuning.

5.2 Opzet van het bijgestelde onderwijsleermodel

Het ontwikkelen van zelfverantwoordelijk leren moet geïntegreerd worden in de normale onderwijspraktijk. De normale leerstof, de gebruikelijke wijze van beoordelen vormen het beginpunt. Immers, dat is de situatie waarin we zelfverantwoordelijk leren tot ontwikkeling willen brengen. Tegelijk komt daarmee ook de inhoud van het leren op de voorgrond te staan. In het gebruikelijke vakkenonderwijs zien we echter een te zware bellemmering. Deze ordening van de leerstof maakt het over het algemeen onmogelijk om de betekenis van de leerstof voor het eigen bestaan van de leerling anders te verduidelijken dan met een verwijzing naar later of naar het examen, zodat de leerling het leren slechts bij uitzondering kan toetsen aan persoonlijke waarden en behoeften. Een probleemgerichte aanpak biedt daartoe meer mogelijkheden. Voor zelfverantwoordelijk leren is daarom een vorm van vakkenintegratie nodig en een substantieel deel van het onderwijs moet in deze vorm gegoten worden.

Het bijgestelde onderwijsleermodel tracht niet onmiddellijk doorbraken op allerlei gebied te bewerkstelligen, maar accepteert de motivatie van de leerlingen zoals ze is, richt

zich van meet af aan op de ontwikkeling van vaardigheden die uiteindelijk geïntegreerd worden in zelfverantwoordelijk leren en tracht, gekoppeld aan een gefaseerde toename van de eigen inbreng van de leerling, de motivatie geleidelijk om te buigen tot zelfverantwoordelijke motivatie. De voortgang in het ontwikkelingsproces is daarbij niet volledig vastgelegd, maar is ook afhankelijk van de verantwoordelijkheid die de leerling neemt.

Het ontwikkelingsproces zou dan ondergebracht kunnen worden in vier fasen die achtereenvolgens tot doel hebben:

- leren uitvoeren van leeractiviteiten,
- leeractiviteiten leren opstellen,
- problemen leren definiëren,
- leren onderkennen en verhelderen van leerbehoeften.

Summier samenvattend is de eerste fase gebaseerd op vooraf geformuleerde, kant en klare probleemstellingen en uitgewerkte leeractiviteiten die door de leerlingen in groepjes verwerkt worden. De leeractiviteiten moeten gevarieerd zijn en de leerling ook in contact brengen met de wereld buiten de school, zodat hij een breed scala aan instrumenten leert hanteren om informatie te verzamelen en te verwerken. In de twee volgende fasen wordt de inbreng van de leerling geleidelijk uitgebreid, eerst bij het kiezen en uitwerken van leeractiviteiten en later bij het ontwikkelen van een probleemstelling uitgaande van een globale formulering. De ervaring met de voorgestructureerde aanpak in de voorgaande fase(n) wordt benut voor het opstellen van een oriënteringsbasis voor het aspect van het strategisch handelen dat in de betreffende fase centraal staat. Het opstellen van een oriënteringsbasis laat zich hierdoor in belangrijke mate vereenvoudigen, omdat de wijze van analyseren van het probleem nu gedemonstreerd kan worden aan de hand van concreet uitgevoerde voorbeelden, zowel met betrekking tot de planning als tot het ontwikkelen van een vraagstelling.

Van meet af aan vindt er na uitvoering van de leeractiviteiten een terugkoppeling plaats gericht op de probleemstelling die aan de orde was en op de doelen die per fase centraal staan. In de loop van de derde fase wordt deze evaluatie uitgebreid naar de waarde van de leerresultaten voor de leerlingen zelf. De grootste moeilijkheid is hier probleemstellin-

gen te vinden die voor de leerlingen herkenbaar zijn vanuit eigen ervaringen en waarvan de oplossing tamelijk concreet bruikbaar is in het eigen bestaan. Echter, wanneer men er op deze wijze in slaagt het leren op school in verbinding te brengen met het dagelijkse bestaan van de leerlingen, ontstaat de mogelijkheid om, voortbouwend op aspecten uit de evaluatiegesprekken die zich daarvoor lenen, de leerlingen te helpen de eigen ervaringen en belevingen te organiseren. Op een bepaald moment zullen daarbij tegenstrijdigheden of onduidelikheden naar boven komen die de leerlingen belangrijk genoeg vinden om als uitgangspunt te nemen voor een nieuwe ronde van leeractiviteiten.

Dit is het startpunt van de vierde fase waarin de probleemstelling ontwikkeld wordt op basis van eigen ervaringen. Wanneer de leerlingen in de evaluatiegesprekken of in andere discussies over eigen ervaringen zelf nieuwe problemen signaleren en voorstellen deze als uitgangspunt te nemen voor een nieuw project, beschouwen we het ontwikkelingsproces als voltooid.

We stellen ons niet voor dat in het vervolg uitsluitend nog problemen aan de orde komen die volledig uit de discussie over eigen ervaringen ontwikkeld worden. Eerder denken we aan een afwisseling van thema's die meer uit de leerstof voortkomen en thema's die meer vanuit de eigen ervaringen van de leerlingen geformuleerd worden. De grens tussen beide zal overigens op den duur niet scherp meer te trekken zijn.

Afsluitend nog twee opmerkingen. In de loop van het ontwikkelingsproces moet ook de wijze van beoordelen meeveranderen, onder meer in de zin dat de toenemende inbreng van de leerling ook in de beoordeling gestalte moet krijgen. Voorts is een voorwaarde dat gelijktijdig het communicatiepatroon zich ontwikkelt in een meer personele richting.

Over de tijdsduur van de beschreven fasen tenslotte kunnen we weinig precies zijn. De voortgang is bijvoorbeeld afhankelijk van de hoeveelheid tijd die beschikbaar is. Maar ook van randvoorwaarden op het niveau van de school, waarover weinig bekend is. In ieder geval bevat elke fase meerdere rondes van leeractiviteiten. Aanvankelijk moet het mogelijk zijn de oplossing van een probleemstelling binnen enkele lesuren te berekenen. Op den duur zal een ronde van leeracti-

viteiten echter enkele weken in beslag nemen. Al met al denken we voor het gehele ontwikkelingsproces eerder in termen van enkele jaren dan enkele maanden.

Noten

1. Zonder anderen die een bijdrage aan dit door de SVO gesubsidieerde project (SVO-project 0361) hebben geleverd tekort te willen doen noemen we hier M. Boissevain, K. Crama, J. M. Draijer en J. T. Voorbach die in de derde fase van het onderzoek deel uitmaakten van het onderzoekteam. Het project werd gesuperviseerd door prof. dr. F. K. Kieviet.

Literatuur

- Brabander, C. J. de (red.), *Voortgangsevaluatie in zelfverantwoordelijk leren*. Eindrapport SVO-project 0361. Leiden: Leids interdisciplinair Centrum voor OnderwijsResearch, 1981.
- Brabander, C. J. de, Het ontwikkelen van zelfverantwoordelijk leren op school. I: fundering van een onderwijsleermodel. *Pedagogische Studiën*, 1985, 62, 100-113.
- Braun, K. H., *Einführung in die politischen Psy-*

chologie. Zum Verhältnis von gesellschaftlichem und individuellem Subjekt. Köln: Pahl-Rugenstein, 1978.

- Draijer, J. M., J. T. Voorbach, K. Crama & C. J. de Brabander, *Documentatie van de gehanteerde begeleidingsmethode*. In: De Brabander (1981).
- Elsner, E. W., *The educational imagination*. On the design and evaluation of school programs. New York: McMillan Publishing Co., 1979.
- Guba, E. G., *Toward a methodology of naturalistic inquiry in educational evaluation*. Los Angeles: Center for Study of Evaluation, University of California, 1978.
- Holzamp-Osterkamp, U., *Grundlagen der psychologischen Motivationsforschung 1*. Frankfurt: Campus, 1975.
- Holzamp-Osterkamp, U., *Motivationsforschung 2*. Die Besonderheit menschlicher Bedürfnisse. Problematik und Erkenntnisgehalt der Psychoanalyse. Frankfurt: Campus, 1976.
- Wilson, S., The use of ethnographic techniques in educational research. *Review of Educational Research*, 1977, 47, 1, 245-265.

Curriculum vitae

Zie: *Pedagogische Studiën*, 1985, 62, 113.
Manuscript aanvaard 4-9-'84.

Summary

Brabander, C. J. de, 'The development of self-responsible learning at school. II: test and revision of the theoretical principles'. *Pedagogische Studiën*, 1985, 62, 115-124.

Contingent upon the description of theoretical principles conducive to the development of self-responsible learning at school this second article discusses the evaluation of a guidance program based on these principles. This program, designed for the first grade of secondary schools, was structured in three cycles of learning activities each roughly comprising a two month period. Explorative and formative analysed bases on a mix of quantitative and qualitative instruments revealed a growing independence of the students, but failed to show a substantial increase in the capacity for reflection on learning needs; their ideas about teacher expectations supplied the primary motivation guiding the students' effort. Based on the analysis of several impeding factors a revision is proposed which essentially involves a more theory guided selection of learning contents and allowances for the capacity in clarifying personal learning needs to develop more gradually and more carefully integrated with regular school practice.