

## STUDIEGEWOONTEN EN -VAARDIGHEDEN OP DE MIDDELBARE SCHOOL

D. A. LOCKHORST

Dat het aankweken van goede studiegewoonten en -vaardigheden tot de taak van de middelbare school behoort, wordt algemeen erkend. Deze erkenning heeft door de studieuren in de brugklas, waarin de Mammoet wet voorziet, een officieel tintje gekregen.

Het belang van een goede studietechniek is tweeledig. De leerlingen hanteren tot in de hoogste klassen een inefficiënte werkmethode, waarvan, zo komt het mij voor, de tijdverspilling het voornaamste kenmerk is. Zou het lukken via studieleiding de leerlingen tijdbesparende werkmethoden bij te brengen, dan zou daarmee een voorname bron van tegenzin in huiswerk en verlies aan belangstelling zijn weggenomen. Daarnaast moet het mogelijk zijn de studieresultaten op te voeren.

Minstens van gelijk belang is studieleiding voor de periode na de middelbare school. Men hoeft het rapport over het „Doeleindenonderzoek H.A.V.O.” van het Onderwijskundig Studiecentrum maar na te lezen om te weten, hoeveel waarde het bedrijfsleven en voortgezette opleidingen hechten aan: „het vermogen om zelf iets te kunnen opzoeken en zelf kennis aan te vullen”, „zelfstandig te kunnen studeren”, enz. Het Hoger Onderwijs stelt soortgelijke eisen aan de oud-leerlingen van het v.w.o.; en met hoeveel meer recht nog eigenlijk!

Nu is het natuurlijk onmogelijk leerlingen voor het H.O. geschikte studietechnieken alleen bij te brengen in de studieuren van het brugjaar. Het is daarom te hopen dat we deze uren als een begin mogen beschouwen en dat we in de toekomst in de een of andere vorm de gelegenheid zullen krijgen dit werk in hogere klassen voort te zetten. Hoewel we ons dus voorlopig zullen moeten beperken tot een allereerste begin van studieleiding is het nuttig onze gedachten ook reeds te laten gaan over de uitbreiding in latere jaren.

### ADVIES VAN DE LERAAR

Voor we gaan zoeken naar mogelijkheden tot het aankweken van studiemethoden, is het nuttig na te gaan wat er door de leraren in het kader van de normale uren in de leervakken reeds gedaan wordt.

Vrijwel iedere docent geeft van tijd tot tijd aanwijzingen voor een efficiënte verwerking van de leerstof. Het resultaat van dergelijke adviezen is echter meestal teleurstellend: de meeste leerlingen vervallen na enkele

pogingen in hun oude onsystematische werkwijze. Wij, leraren, hebben de neiging ons daarover op te winden. Ten onrechte, want hier is meestal geen sprake van onwil, maar van onkunde of tijdnood.

De leerlingen klagen erover dat de door ons aanbevolen methoden tijdrovend zijn. Zij hebben daarin tot op zekere hoogte gelijk. Men moet aan zo'n onbekende methode wennen en dat kost tijd. De zwakke leerling, voor wie het advies in de eerste plaats bedoeld is, zit echter reeds in tijdnood. Onze mededeling dat de methode op den duur efficiënter is, is onvoldoende stimulans om door het moeizame begin heen te bijten.

Zo we de leerlingen adviseren met uittreksels, overzichten en schema's te werken, dan moeten we bedenken, dat we dan veronderstellen, dat ze hoofd- van bijzaken, relevant van irrelevant, betoog van illustratie kunnen onderscheiden. Dat is voor de meesten te moeilijk. We moeten hen dan helpen, niet altijd door met hen samen het schema te maken, zeker niet door hun het schema aan te bieden, maar bij voorkeur door hun te leren hoe ze het zelf kunnen maken.

#### DE VAKDIDAKTIEK

De docent kan met zijn methode en opdrachten invloed uitoefenen op de werkwijze van de leerling. Ook de zogenaamde werkboeken doen dat. Zo kan bijv. de aardrijkskundeleraar de leerling dwingen feiten in onderling verband te brengen met de opdracht een beeldkaart te tekenen. Een werkboek kan door inleidende vragen de leerling ouden, voor het komende hoofdstuk belangrijke, leerstof laten herhalen of aan het eind van een stofeenheid met vragen een terugblik ter bezinning afdwingen. De leerling past zo min of meer onbewust een goede werkmethode toe en plukt daar de vruchten van in de vorm van betere kennis van de verwerkte stof.

Minstens zo belangrijk, zo niet belangrijker is de werkmethode zelf. Heeft de leerling het belang ervan ingezien, zal hij haar toepassen in een situatie, waarin de keuze van leermethode aan hemzelf is overgelaten? In de meeste gevallen moet deze vraag helaas ontkennend beantwoord worden. Observeert men de leerlingen, dan blijkt dat bij velen bij de bovengenoemde opdrachten van een echte leerintentie geen sprake is. Deze opdrachten blijven „gesloten taken”<sup>1</sup>. Pas bij de voorbereiding van het proefwerk komt er een doel in zicht en ontstaat er een leerintentie. Dat de eerder uitgevoerde opdrachten een rol kunnen spelen bij die voorbereiding is dan echter vaak niet duidelijk.

Een extreem voorbeeld leverden die kinderen op onze school, die bij

<sup>1</sup> Zie C. F. van Parreren, *Leren op school*, Groningen 1965, blz. 53.

het voorbereiden van een geschiedenisproefwerk terugvielen op de primitieve methode: stukje lezen, boek dicht, navertellen, enz., terwijl ze toch in voorbereidende taken o.a. tijdbalken en kaartjes hadden moeten maken. Dit materiaal werd niet gebruikt.

Van leerpsychologisch standpunt bezien is het niet verwonderlijk, dat het aankweken van werkmethode op deze wijze niet bijster succesvol is. We verwachten dat er bij de leerlingen „transfer” van methoden zal optreden van de door de docent begeleide leersituatie naar een situatie, waarin de leerling zelf kiezen mag of naar een ander vak. Nu lenen volgens Roth<sup>1</sup> denk- en werkmethode zich inderdaad voor transfer, mits „de leerling geleerd heeft ze bewust toe te passen”. Aan die voorwaarde is echter niet voldaan. De aandacht wordt door de leraar, door overhoringen en proefwerken, enz. geheel geconcentreerd op de leerstof en het leerresultaat. De leerling past daarbij de leer Methode onbewust toe, hij leert hem niet kennen.

Zo gezien houdt een didaktiek, die door speciale opdrachten het leerproces op de juiste wijze wil laten verlopen, ook gevaren in. Biedt men de leerstof zonder meer aan, dan wordt de leerling gedwongen zelfstandig de een of andere studiemethode te ontwikkelen. Men maakt het hem dan moeilijker, maar slaagt hij, dan heeft hij beter leren werken dan in een begeleid systeem. Natuurlijk betekent dat niet dat we nu een didaktiek, die werkt met speciale opdrachten, vragenboekjes, enz. maar overboord moeten zetten. Zo'n systeem heeft immers ook vele voordelen, waarop we hier niet kunnen ingaan. Het is wel nodig het genoemde na-deel tegen deze voordelen af te wegen.

Bij geprogrammeerde instructie is natuurlijk helemaal geen sprake meer van het zelf hanteren van een leer Methode. Deze onderwijsvorm is dus ongeschikt voor het verwerven van een eigen studietechniek. Of heb ik de mogelijkheden van g.i. nog onvoldoende begrepen?

#### LEERSTOF PRIMAIR IN ONS ONDERWIJS

Afgezien van deze, niet bijster succesvolle, pogingen via advies en vakdidaktiek, wordt er in het middelbaar onderwijs weinig aandacht besteed aan de wijze van werken van de leerling.

Dat onderwijs is gericht op beheersing van leerstof. Dat blijkt uit de wijze van aanbieden van de stof, uit de wijze van controleren in de vorm van proefwerken en examens, alsook uit de wijze van beoordelen in de

<sup>1</sup> H. Roth, *Leerpsychologie in pedagogisch perspectief*, Roosendaal 1959, blz. 144.

vorm van rapporten. Zo zullen wij, als blijkt dat een leerling de stof niet beheerst, hem adviseren de stof opnieuw door te nemen. Lukt het na een herkansing nog niet, dan volgt de onvoldoende, die op den duur zelfs kan leiden tot doubleren. Beheerst een leerling de stof wel, dan blijft het ons onverschillig op welke wijze hij tot die beheersing gekomen is. Wij staan dan zelfs toe dat gebruik gemaakt wordt van de hulp van ouders, bijlesleraren, huiswerkcurssussen en wat dies meer zij. Ja, wij zijn zelfs bereid bij deze praktijken hand- en spandiensten te verlenen door het zoeken naar een geschikte bijlesleraar. Ten slotte verlenen we dan met een gerust (?) geweten het diploma, reeds dan wetend dat de zojuist geslaagde vrijwel zeker een teleurstelling tegemoet gaat. Wij hebben dan noch de leerling noch de maatschappij een dienst bewezen.

In publicaties over studieleiding vindt men vaak de opmerking, dat goede leerlingen — goed op grond van rapportcijfers — na enkele weken of maanden niet meer aan de studieuren hoeven deel te nemen<sup>1</sup>. Hieruit blijkt ook weer duidelijk dat het gaat om stofbeheersing. Men doet aan studieleiding om de kinderen efficiënter en sneller de stof bij te brengen. Dat het aankweken van goede studiegewoonten en -vaardigheden een onderwijsdoel op zichzelf kan zijn wordt misschien wel erkend, er wordt m.i. niet naar gehandeld. (De veronderstelling dat goede leerlingen goed zijn, doordat zij goede werkmethode hanteren, is onjuist. Uit een Amerikaans onderzoek<sup>2</sup> blijkt dat ook zij slechts methoden toepassen, die voor verbetering vatbaar zijn.)

Gezien deze „stofgerichtheid” is het niet verwonderlijk dat wij bereid zijn allerlei vormen van oefeningen te ontwerpen om kinderen het vereiste begrip in de leerstof bij te brengen, dat we echter het verwerven van een goede studietechniek beschouwen als een soort bijproduct overgelaten aan het toeval<sup>3</sup>. In dat verband is het ook duidelijk, waarom geprogrammeerde instructie zo'n aandacht krijgt, compleet met tijdschrift en conferentie.

<sup>1</sup> Zie bijv. Drs. N. J. Heijkoop, *Studieleiding en determinatie in de brugklas*, Paedagogische Studiën, 42ste jg. nr. 10, 1965.

<sup>2</sup> S. L. Pressey, F. P. Robinson, and J. E. Horrocks: *Psychology in Education*, N.Y. 1959.

<sup>3</sup> Er is nog niet zo heel veel veranderd sinds Kohnstamm in 1930 over „betere leermethoden” schreef: „dat die betere methoden niet zoals thans ‘bij toeval’ door de kinderen zelf moeten worden gevonden, maar opzettelijk en systematisch uitgelegd moeten worden aan allen die ervoor vatbaar zijn.”

Zie: *Keur uit didactisch werk*, blz. 27.

## CURSUS „LEREN STUDEREN”

Op het gebied van de studieleiding wordt heel wat minder werk verzet, ook al pleitte Boormeester in 1960 reeds voor een fundamentele aanpak van deze problematiek uitgaande van de leerpsychologie<sup>1</sup>. Wanneer men nagaat hoe een cursus „leren studeren” eruit zou kunnen zien, dan wordt duidelijk hoeveel problemen we nog moeten oplossen voor we het doel „kinderen leren zelfstandig te studeren” enigszins kunnen verwezenlijken.

Zo'n cursus zou uit drie onderdelen kunnen bestaan:

1. een algemene inleiding met het doel het denken van de leerlingen over de onderhavige problemen op gang te brengen.
2. het oefenen van vaardigheden, waaronder bijv. te verstaan:
  - a. verschillende vormen van lezen, afhankelijk van het doel; dat kan bijv. zijn een algemene oriëntatie, volledig begrip van de tekst, het zoeken van één bepaald gegeven<sup>2</sup>.  
lezen in de verschillende vakgebieden<sup>3</sup>.
  - b. het gebruik van ordeningsmiddelen, zoals atlas, index, catalogus.
  - c. het structureren van teksten; dit kan op ieder niveau, variërend van moeilijke woorden onderstrepen in een leerlesje tot een volledige tekstanalyse.
  - d. het inprenten van leerstof, bijv. met de SQ<sub>3</sub>R-methode<sup>4</sup>.
  - e. het opnemen en uitwerken van diktaat.
  - f. het schrijven van een verslag en het maken van een werkstuk.
  - g. het uitoefenen van controle op eigen werk, zichzelf overhoren.
3. bewustmaking van functie en belang van de verschillende gewoonten en technieken, zodat de leerling deze ook eigener beweging zal kiezen in een nieuwe leersituatie.

Niet alleen zal er voor zo'n programma materiaal gemaakt moeten worden, het zal ook nog veel onderzoek vergen voor de juiste organisatievorm gevonden is. Meer dan bij enig ander probleem doet zich hier de

<sup>1</sup> Chr. Boormeester, *Leren studeren en studieleiding*. Vernieuwing, 19de jg., blz. 5, 1960.

<sup>2</sup> Zie bijv. J. R. Wittenborn, *Classes in remedial reading and study habits*. Journal of Educational Research, vol 37, '43/'44.

<sup>3</sup> Zie bijv. R. Strang, C. M. McCullough, A. E. Traxler, *The improvement of reading*, Mc Graw Hill, N.Y., 1961.

<sup>4</sup> Idem, blz. 389.

moeilijkheid gevoelen, dat het middelbaar onderwijs in stukken — de vakken — geknipt is. Want zijn het niet o.a. de werk- en denkmethoden die datgene verbinden, wat ogenschijnlijk voor de leerlingen gescheiden blijft? Een cursus „leren studeren” als apart vak in de rooster zou de situatie alleen maar erger maken. Waarschijnlijk zou de invloed van zo'n cursus op de habitus van de leerling bij andere vakken door systeem-scheiding uiterst gering zijn. Beter zal zijn de verschillende onderdelen van het programma onder te brengen bij de vakken. Er bestaat geen enkel bezwaar bestaande leerstof als oefenstof te gebruiken, mits men het gestelde doel maar niet uit het oog verliest. Op beperkte schaal — beperkt door tijdgebrek — gebeurt al het een en ander bij het vak Nederlands; bijv. de tekstanalyse in de hogere klassen.

Om toch eenheid in de cursus te krijgen en verwarring bij de leerlingen te voorkomen is nauwe samenwerking tussen de docenten en coördinatie door bijv. de klasseleraar noodzakelijk. Deze laatste zou ook kunnen zorgen voor een beoordeling van de resultaten op de rapporten. Dat de door de leerlingen gebezigde werkmethoden meegerekend moeten worden bij de beoordeling van die leerling is een logische consequentie van het belang dat men aan die methoden hecht. Overigens zal het nog bijzonder moeilijk zijn adequate toetsingsmethoden te ontwikkelen, te meer waar men niet kan eisen dat alle leerlingen op den duur dezelfde werkmethoden zullen hanteren. Immers een werkmethode is afhankelijk van intelligentie, karakter en temperament. Het mag dus nooit het doel van de cursus worden bepaalde werkmethoden voor te schrijven. Het doel moet wel zijn de leerlingen te laten kennis maken met de verschillende mogelijkheden, waaruit zij dan later een eigen keuze kunnen doen. Toch moet het bijv. mogelijk zijn zich d.m.v. systematische observatie een oordeel te vormen over de werkgewoonten van de leerling.

#### EXPLORATIE

Gedurende een aantal jaren zijn wij op het Haags Montessori Lyceum bezig enkele van de vele genoemde mogelijkheden te exploreren. Zoals gebruikelijk met een onderzoek dat naast de normale werkzaamheden van de docent moet gebeuren, vordert het maar langzaam, zodat het nog niet mogelijk is verslag te doen van definitieve resultaten. Toch is het misschien nuttig in het kort te vermelden wat we doen en welke moeilijkheden we daarbij ondervinden.

Gewerkt wordt in de eerste klas gedurende 1 uur per week. Om het gesprek met de leerlingen op gang te brengen wordt gebruik gemaakt van

de methode Prins<sup>1</sup> bestaande uit leerles, leeropstel en leerverbetergesprek in iets gewijzigde vorm. Anders dan bij Prins wordt de les thuis geleerd, zodat bij het klasgesprek ook de problemen die zich daar voordoen ter sprake komen. Zo kwam bijv. aan de orde: aantekeningen maken, navertellen, vragen maken, tijdsduur en tijdstip van het leren, overhoren, enz. Zelfs vertelde een jongen hoe hij bij het leren gebruik maakte van zijn taperecorder!

Een moeilijkheid bleek de aandacht zo lang te boeien tot ieder kind zijn problemen naar voren heeft gebracht. Met 26 leerlingen is dat niet wel mogelijk. De aangewezen oplossing is natuurlijk splitsing in groepen; dat vereist echter een andere organisatie. De cursus kan dan niet in een normaal lesuur gegeven worden.

Verder krijgen de kinderen enkele oefeningen in structureren van leerstof. Een voorbeeld daarvan is het maken van „hoofdjes” in de marge van een tekst. De leerlingen moeten de tekst in stukken verdelen, uit ieder deel de kern halen en deze kort formuleren. In een klasgesprek worden de resultaten vergeleken. Ten einde het belang van zo'n techniek duidelijk te maken wordt de les een week later onvoorbereid overhoord. De resultaten zijn dan nauwelijks minder dan bij een eerder overhoorde soortgelijke les, die de avond tevoren thuis geleerd was. Een verhelderende ervaring voor vele leerlingen, die onder leren niets anders verstaan dan met de handen voor de oren gedrukt, enige tijd over de tekst gebogen zitten!

Aanvankelijk werd gebruik gemaakt van los van elkaar staande teksten, buiten de gebruikelijke leerstof. Hoewel de leerlingen aanvankelijk gunstig op deze teksten reageerden, bleken ze op den duur onvoldoende te boeien. De oorzaak daarvan moet waarschijnlijk gezocht worden in het gebrek aan onderling verband. Toch hebben we in dit experimentele stadium het voordeel, niet gebonden te zijn door bestaande leerprogramma-eisen, niet willen prijs geven. We hebben daarom een in Nederland ongebruikelijk vak ingevoerd, nl. general science. Dat we dit gekozen hebben, vindt niet zozeer zijn oorzaak in het feit dat schrijver dezes natuurkundeleraar is, maar meer in de overtuiging dat 12—13-jarigen met hun nog zo op de buitenwereld gerichte belangstelling sterk geboeid worden door de verschijnselen in de natuur. We hopen dat de leerlingen, door de stof sterk gemotiveerd, zich bij het leren ook naar

<sup>1</sup> Dr. F. W. Prins, *Een experimenteel-didactische bijdrage tot de vorming van leerprestaties volgens denkpsychologische methode*. Groningen, 1951.

vermogen zullen inzetten, zodat we resultaten verkrijgen, die niet te zeer door motivatieproblemen vertroebeld zijn.

Op grond van de opgedane ervaringen kunnen we voorlopig concluderen dat er een vorm gevonden is, die zeker bij de kinderen aanslaat. Ook al hadden we door de grote groepen moeilijkheden, toch menen we dat het klasgesprek de onderwijsvorm bij uitnemendheid is om de onderhavige problemen bij de leerlingen te introduceren, niet alleen voor het programma-onderdeel 1, maar ook voor de beide andere.

Zolang een en ander nog in het experimentele stadium is, houden we de cursus graag los van het normale onderwijs om ongehinderd te zoeken naar mogelijkheden. Zoals blijkt uit het voorafgaande is het ideaal echter om de studiebegeleiding geheel te verweven met de bestaande vakken. Dat zal van de docenten vragen dat ze hun vak niet als een autonoom gebied zien, maar als een onderdeel van een gehele opleiding, waarbij de vakdidaktiek rekening houdt met algemeen pedagogische eisen en daaraan zelfs eventueel diensten bewijst. Zover zijn we in Nederland, waar de leraar binnen de wanden van zijn lokaal zelfstandig en onafhankelijk is, zeker nog niet. Toch zal het uiteindelijk resultaat van studiebegeleiding sterk afhangen van de mate waarin het verwerven van goede studiegewoonten en -vaardigheden in de school beschouwd zal worden als een integrerend deel van het onderwijs.

D. A. Lockhorst, geboren 1929 te Rotterdam. Slaagde in 1954 voor het doctoraal examen experimentele natuurkunde te Leiden. Sinds 1953 als natuurkundeleraar verbonden aan het Montessori-Lyceum in Den Haag