Hoofdstuk 8

Over het bestaansrecht van zelfstandig leren in het vreemdetalenonderwijs.[1]

Peter Bimmel

Universiteit van Amsterdam, Instituut voor de Lerarenopleiding

Samenvatting

In deze bijdrage ga ik na in hoeverre er empirische *evidence* is voor positieve effecten van verschillende vormen van zelfstandig werken en leren in het vreemdetalenonderwijs. Het aantal effectstudies houdt niet over. De uitkomsten ervan zijn zacht en geven aanleiding tot verder onderzoek. Mocht de Onderwijsraad zijn zin krijgen met betrekking tot de eis dat de toepassing van (nieuwe) onderwijsmethoden empirisch onderbouwd moet worden, dan is het noodzaak in de komende vijftien jaar meer (actie-)onderzoek te doen naar de effecten van zelfstandig leren bij de vreemde talen.

---

[1] Een uitgebreid verslag van de literatuurstudie die ten grondslag ligt aan deze bijdrage is verschenen in Bimmel (2005). Evaluaties van *self-accesscentra* (zie Gardner, 2002) worden hier buiten beschouwing gelaten. Ik beperk me tot studies waarin nagegaan wordt wat de effecten zijn van (de invoering van) zelfstandig leren in het vreemdetalenonderwijs.

Inleiding

Drie jaar geleden heeft de Onderwijsraad (2006) het advies 'Evidence Based Onderwijs' uitgebracht, waarin de raad pleitte voor meer empirische onderbouwing van (nieuwe) onderwijsmethoden. In de afgelopen decennia zijn in het voortgezet onderwijs verschillende onderwijsvernieuwingen ingevoerd zonder dat de effectiviteit ervan vooraf in voldoende mate onderzocht en aangetoond was. Tot de ingrijpendste behoort de invoering van het studiehuis in de Tweede Fase met allerlei varianten van zelfstandig werken en leren, bedoeld om tegemoet te komen aan klachten vanuit het tertiair onderwijs over de onzelfstandigheid van studenten in de eerste studiejaren. Een van de hoofddoelen van de invoering van het studiehuis was dan ook het bevorderen van het zelfstandig leervermogen van leerlingen in de bovenbouw van HAVO en VWO. De vraag rijst hoeveel *evidence* er is dat de invoering van allerlei vormen van zelfstandig werken en/of leren in het vreemdetalenonderwijs zoden aan de dijk zet. Gaan leerlingen er inderdaad zelfstandiger van leren?

In deze bijdrage doe ik verslag van een literatuurstudie naar de effecten van zelfstandig leren in het vreemdetalenonderwijs. Kernbegrip in de vakliteratuur op dit terrein is *learner autonomy*. In de betreffende literatuur worden - naast het bevorderen van het zelfstandig leervermogen van aankomende studenten - ook andere redenen voor de invoering van zelfstandig leren in het (vreemdetalen)onderwijs genoemd, waaronder emancipatorische (de bevrijding van leerlingen uit traditionele machtsverhoudingen). Voorts wordt soms de kenniseconomie genoemd die vereist dat burgers in staat zijn hun leven lang te blijven leren (*lifelong learning*); in verband daarmee zou het vermogen om zelfstandig te leren tot sleutelkwalificatie worden (zie bijvoorbeeld Little, 1997; Altmeyer, 2002). Ten slotte wordt ook vrijwel altijd verwezen naar de (sociaal-) constructivistische onderwijsleerpsychologie. Wolff (1994, p. 415) bijvoorbeeld karakteriseert het leren als '*ein vom Lerner eigenständig gesteuerter Konstruktionsprozess*'.

Literatuurstudie

Empirische studies naar de effecten van zelfstandig werken en leren in het vreemdetalenonderwijs zijn dun gezaaid. Een literatuursearch (Bimmel, 2005) bracht zes studies aan het licht, waaronder:

- Vijf interventiestudies. De proefpersonen in deze studies zijn leerlingen in het voortgezet onderwijs in Denemarken (Dam & Gabrielsen, 1988)

respectievelijk Finland (Huttunen, 1988), jongvolwassenen in Nieuw Zeeland (Cotterall, 2000), *undergraduates* in Trinidad/Tobago (Carter, 2001) en eerstejaars studenten Engels in Hong Kong (Lee, 1998).

- Een onderzoek naar de betrouwbaarheid van twee meetinstrumenten voor het meten van het construct '*self-direction in language learning*' (Lai, 2001).

Een complicerende factor bij de interpretatie van de zojuist genoemde studies is de diversiteit aan definities van het begrip 'autonomie'. Wat de één '*autonomy'* noemt, heet bij de ander '*self-directed learning*' en andersom. En terwijl de één '*autonomy'* typeert als een '*attitude*', noemt de ander het een '*ability'*. [2]

De onderzochte studies worden voorts gekenmerkt door een grote diversiteit in de didactische aanpak van het zelfstandig leren. Het varieert van '*learning by doing*' via '*learner training*' (of '*learner development*') door middel van reflectie tot gedetailleerde ontwerpregels voor een interventie. Hieronder volgt een typering van de verschillende benaderingen.

Learning-by-doing

In twee van de vijf effectstudies is gekozen voor een '*learning by doing*'-aanpak. Kenmerkend voor deze aanpak is dat het onderwijsprogramma niet voorziet in doelgerichte maatregelen om de leerbekwaamheid van de leerlingen te versterken of hun vermogen tot zelfsturing te verbeteren.

Een typische representant van de '*learning by doing*'-aanpak is Huttunen (1988), zoals blijkt uit het volgende citaat: '*The essence of learner autonomy in a school context lies in the development of the tools of learning. This can only be done in the mode of learning by doing*' (Huttunen, 1988, p. 39). Kortom: geef de leerlingen telkens iets meer verantwoordelijkheid voor het eigen leren en ze ontwikkelen vanzelf hun

---

[2] Het zojuist geschetste beeld van uiteenlopende definities correspondeert met bevindingen van Benson & Voller (1997, p. 1v.). Zij wijzen erop dat het begrip '*learner autonomy'* in het kader van de vreemdetalendidactiek onder meer slaat op (1) situaties, waarin leerders geheel op eigen houtje een taal leren, (2) vaardigheden die geleerd en toegepast worden bij het zelfgestuurd leren van een vreemde taal, (3) een aangeboren vermogen dat door schools onderwijs onderdrukt wordt, (4) het uitoefenen van verantwoordelijkheid voor het eigen leren en (5) een recht van de leerder op het maken van eigen keuzes bij het leren van vreemde talen. Zie bijvoorbeeld ook Martinez (2005, p. 64): 'eine umfassende (einheitliche) Begriffsbestimmung für das Konzept der LA. [= Lernerautonomie, P.B.] fehlt.'

vermogen om zelfstandig te leren. Huttunen rapporteert over een longitudinaal quasi-experiment dat in de periode 1982-1985 is uitgevoerd op een VO-school in Oulu (Finland), waarbij alle schoolvakken betrokken waren. Zij beperkt zich in haar verslag tot de vreemde talen en rapporteert onder meer de volgende effecten van de interventie (Huttunen, 1988, pp. 38-39):

- '*Some level of student-directed activity was found in 25-44% of the FL samples evaluated over the years*';
- '*some moving away from the traditional teacher and student roles*'. Over die veranderde rollen zegt Huttunen onder meer dat de rol van de leraar verschoof naar '*help and resource person*', '*final arbitrator*', '*to help the students acquire a more realistic picture of themselves and their work*'.

Huttunen vermeldt niet of (en zo ja hoe) systematisch gegevens zijn verzameld waarmee het experiment is geëvalueerd. Met betrekking tot de gerapporteerde effecten is onduidelijk om wat voor '*FL-samples*' het gaat en hoe waargenomen is dat er veranderingen optraden in de docent- en leerlingrollen.

Een andere representant van de '*learning by doing*'-benadering is Lee (1998). Zij experimenteerde met eerstejaars studenten Engels aan de *Hong Kong Polytechnic University* (N = 15). Haar experimentele programma (met als primair doel: '*to help students become more autonomous*', p. 282) vormde een aanvulling op het reguliere programma voor Engels. Deelname was vrijwillig. De studenten kregen bij de start van het experiment een lijst met mogelijke activiteiten die zij konden uitvoeren en materialen die zij konden gebruiken om Engels te leren. Zij maakten een sterkte-zwakte-analyse van hun taalvaardigheid Engels en bepaalden op basis daarvan - geholpen door de docent - eigen doelen, inhouden, activiteiten en eraan te besteden tijd. Dit werd vastgelegd in een *learner contract*. De studenten werkten vervolgens individueel aan hun programma. Gedurende het experiment waren er drie keer individuele docent-student-gesprekken en twee keer uitwisselingsbijeenkomsten. De uitkomst van het experiment kan in één zin samengevat worden: '*Creating a self-directed learning programme […] does not in itself enable learners to become self-directed*' (Lee, 1998, p. 288).

Al met al lijken de effecten van een '*learning by doing*' - aanpak op het vermogen om zelfstandig te leren niet overtuigend aangetoond. Tot die slotsom komen ook Benson & Voller (1997, p. 9: '*there is very little evidence that self-*

instructional modes of learning are in themselves sufficient to lead to greater autonomy or independence')[3].

Learner training door middel van reflectie

In elke definitie van autonomie vormt het vermogen van de leerling om het eigen leren te reguleren een onmisbare bouwsteen. Algemeen wordt aangenomen dat dit vermogen (ook wel aangeduid als 'metacognitieve vaardigheid') het resultaat is van reflectieactiviteiten (cf. Bimmel, 1999, pp. 16v.). Met de term 'reflectie' wordt zowel gedoeld op oriëntatie vooraf op een uit te voeren taak (het nadenken over doelen, intenties, strategieën en verwachtingen) als op het achteraf stilstaan bij mogelijke verklaringen voor succes of falen, door Paris, Lipson & Wixson (1983, p. 295) aangeduid als '*ruminating retrospectively*'.

In twee van de onderzochte effectstudies (Carter, 2001 en Dam & Gabrielsen, 1988) speelt reflectie een cruciale rol in de interventie. Bij Carter (2001) gaat het om *reflectie vooraf*, als eerste stap in een interventie die beoogt de autonomie van de lerende[4] te vergroten. Zij gaf haar studenten (*undergraduates* aan de University of the West Indies, Trinidad en Tobago, N = 28) in het studiejaar '97-98 de opdracht als huiswerk hun '*personal L2 learning history*' ('*learner autobiography*') op te schrijven en in te leveren, één week na de start van een '*learner autonomy project*'[5]. Het schrijven van de autobiografische notitie vervulde een dubbelfunctie. Enerzijds ging het om reflectie door de leerders voorafgaand aan de eigenlijke interventie. Deze reflectie heeft als doel dat de leerder zich bewust wordt van belangrijke factoren bij het leren van een vreemde taal. Anderzijds kreeg de leerkracht dankzij de autobiografische notities zicht op de beginsituatie van de leerlingen. De autonomie van leerlingen kan volgens Carter (2001, p. 26) bevorderd worden '*by engaging the learners in a counselling programme using a context sensitive model to meet the needs identified in the analysis of their autobiographies*'. Carter claimt 'positieve ervaringen', maar doet geen enkele mededeling over de vraag hoe zij effecten van haar interventie heeft gemeten.

---

[3] Zie ook Gremmo & Riley (1995) voor vergelijkbare bevindingen.

[4] Carter definieert nergens wat zij onder autonomie verstaat. Dit bemoeilijkt de interpretatie van haar resultaten.

[5] Over het programma zelf rapporteert Carter (2001) niet.

Dam & Gabrielsen (1988) rapporteren over een longitudinaal '*informally organised*' (p. 20) Deens project waarin leerlingen (11-17 jaar) medezeggenschap kregen over de planning, organisatie en evaluatie van het onderwijs Engels. Het project startte met het begin van het onderwijs Engels (5de klas, 11-jarigen) en duurde 6 jaar. Meteen vanaf het eerste lesuur is de leerlingen gevraagd 'iets Engels' mee te brengen naar school, om hen ervan bewust te maken dat zij medeverantwoordelijk zijn voor het zoeken en uitkiezen van materiaal waarmee Engels geleerd wordt. Daarnaast kreeg elke leerling een *Oxford Picture Dictionary*. Het door leerlingen ingebrachte materiaal (stickers, kinderboeken, tijdschriften, kranten etc.) werd gebruikt om de leerlingen allerlei producten te laten maken: posters, verhaaltjes, dialogen, sketches, oefeningen voor medeleerlingen etc. Ook de leerkracht bracht materiaal in: liedjes, gedichtjes, spelletjes, aanvullende lees- en luisterteksten. '*This pattern was unchanged from the fifth form until the tenth form*' (Dam & Gabrielsen, 1988, p. 24). De leerlingen beslisten telkens zelf – geadviseerd door de leerkracht - welke activiteiten zij wilden uitvoeren. Daarbij bleek al gauw dat zij een uitgesproken voorkeur hadden voor activiteiten met een recht-voor-zijn-raap-doel (bijvoorbeeld een verhaaltje bedenken, spelling verbeteren, oefenen met onregelmatige werkwoorden, iets over een bepaald onderwerp te weten zien te komen). De leerkracht bewaakte dat de leerlingen ook rekening hielden met andere gezichtspunten (bijvoorbeeld focus op proces en product, variatie in processen en producten, samenwerking). Dam & Gabrielsen (1988) zien de reflectiemomenten[6] als de spil van het hele project. In de reflectiefases kon het gaan om: doelen, materiaal, activiteiten, aandeel van leerlingen, uitkomsten of de rol van de leraar respectievelijk de leerling. Zowel de leerkracht als de leerlingen brachten hun observaties, standpunten en suggesties in en van hen werd verwacht dat zij bereid zouden zijn die ter discussie te stellen en te onderbouwen. Uit de beschrijving van Dam & Gabrielsen blijkt dat van meet af aan van de leerlingen verwacht werd dat zij in de les:

- '*[…] focus on their own learning, registering progress made, means and mode of learning, deciding on next step, if possible choose between alternative routes to learning;*

[6] Dam & Gabrielsen gebruiken de term 'evaluation'. Uit de beschrijving blijkt dat het gaat om reflecties op proces en product.

- *[…] focus on and be responsible for interaction in groups, and the learning opportunities of others;*
- *[…] negotiate plans for work and decisions made as part of that work with other learners and the teacher;*
- *[…] be willing to review and evaluate their work, […] be interested in that of others, and […] accept responsibility for the outcome of cooperative ventures*' (Dam & Gabrielsen, 1988, p. 27)

Over de rol van de leerkracht in de les melden Dam & Gabrielsen (1988, p. 29) dat zij of hij de leerprocessen moet observeren en analyseren. En voorts: '*The teacher must provide structured opportunities for systematic reviewing of what has happened and what was learned, for the discussion and remaking of decisions in the light of new experience and for the planning and organisation of further tasks and activities […] The teacher should further be prepared to help learners in evaluation and planning, to point to valid learning outcomes and, if needed, be ready with concrete suggestions for activities which might fit the learner's plans*'. Verder moet hij/zij veranderingen, thema's en uitdagingen voor de volgende fase bedenken.

Dam & Gabrielsen (1988) geven niet aan of (en zo ja, hoe) systematisch gegevens zijn verzameld met het oog op de evaluatie van het experiment. Zij geven een impressionistisch (en onvolledig) verslag van 6 jaar experimenteren. Onduidelijk is onder meer hoeveel leraren/leraressen en schoolklassen er precies bij betrokken zijn geweest. Over de effecten rapporteren zij (p. 30):

- '*As for the learners, strong and weak alike have developed an awareness of their own responsibility for learning and a practical knowledge of how to go about their learning which we feel will benefit them in later life'.*
- *'We have been confirmed in our view that learners are capable of far more direct decision and responsibility in school than is normally given scope for.*'

De suggestie wordt gewekt dat de leerlingen van meet af aan in hoge mate zelfstandig waren en dat de mate van zelfstandigheid over de jaren heen constant is gebleven.

Cotteralls ontwerpregels

Cotterall (2000) doet verslag van haar ervaringen met het ontwerpen en uitvoeren van cursussen voor Engels als tweede taal in Nieuw Zeeland, gericht op jongvolwassenen, waarin getracht is de autonomie van de leerder te

bevorderen. Op basis van die ervaringen en aan de hand van theorie over '*learner autonomy*' komt Cotterall tot de volgende vijf ontwerpregels ('*generic course design principles which can be applied to a range of learners and settings*' - Cotterall, 2000, p. 110).

1) *The course reflects learners' goals in its language, tasks, and strategies*. Leerlingen leren volgens Cotterall (2000, p. 111) alleen als zij op z'n minst een flauw idee hebben van wat ze belangrijk vinden om te leren. Daarom moet het onderwijs er onder meer op gericht zijn leerlingen te helpen zich bewust te worden van manieren om:
   a. doelen te bepalen en te specificeren;
   b. bronnen te vinden;
   c. strategieën te bedenken om hun doelen te bereiken;
   d. te bepalen of ze vorderingen boeken bij het leren van de taal.
2) *Course tasks are explicitly linked to a simplified model of the language learning process*. Leerlingen kunnen alleen autonomer worden als zij een idee hebben van factoren die bepalend zijn voor succesvolle vreemdetaalverwerving. Cotterall (2000, p 113) beschrijft een vereenvoudigd model dat zij de leerders in haar experimentele programma's heeft gegeven. Factoren in dat model zijn o.a. motivation, input, practice, output, feedback, reflection. Deze ontwerpregel van Cotterall komt erop neer dat de leerlingen een soort minicursus vakdidactiek krijgen.[7]
3) *Course tasks either replicate real-world communicative tasks or provide rehearsal for such tasks*. Een leerder kan zijn eigen leren niet zelf reguleren als het programma van een cursus niet glashelder is. Elke taak moet voor de leerder duidelijk herkenbaar bijdragen aan de doelen van het programma. Cotterall lijkt hier aan te willen geven dat een *task-based approach* (Westhoff, 2002; Ellis, 2003; Errey & Schollaert, 2003; Van den Branden 2006; Willis & Willis, 2007) wenselijk is omdat die in vergelijking met andere benaderingen in het vreemdetalenonderwijs het best aan deze eis tegemoet komt.
4) *The course incorporates discussion and practice with strategies known to facilitate task performance*. Cotterall (2000, p. 111) stelt: *'At the heart of autonomy lies*

[7] Als de leerling 'zijn eigen docent' moet worden – zoals bijvoorbeeld Simons (1990) dat voorstaat – dan lijkt iets dergelijks inderdaad onmisbaar. In de Nederlandse context zou met het oog op dit doel wellicht een vereenvoudigde versie van de 'schijf van vijf' (Westhoff, 2008) gebruikt kunnen worden.

the concept of choice'. Het is daarom noodzakelijk het leerstrategisch repertoire van de leerders te vergroten. Anders valt er voor hen niet veel te kiezen (althans ten aanzien van activiteiten waarmee zij aan het bereiken van hun doelen kunnen werken).[8]

5) *The course promotes reflection on learning*. Onder '*reflection*' verstaat Cotterall (2000, p. 112) *'the metacognitive activity of reviewing past and future experiences in order to enhance learning'*. Reflectie heeft dus een retrospectieve en een prospectieve functie: de leerder reflecteert op ervaringen en transformeert die in plannen voor toekomstig handelen.

In de rest van haar artikel doet Cotterall (2000, pp. 112-116) verslag van de manier waarop de vijf ontwerpregels zijn toegepast in het ontwerp van twee korte experimentele cursussen (lees- en spreekvaardigheid). Het ging om '*20 learners drawn from five classes of learners enrolled on a 12-week intensive English language course at Victoria University of Wellington*' (Cotterall, 2000, p. 110). Effecten van de interventie zijn bepaald aan de hand van '*observations of learners performing course tasks, learners' comments in their journals, and the results of a written evaluation*' (p. 115), maar nergens vermeldt Cotterall hoe geobserveerd is, hoe de data uit de logboekjes gehaald zijn, hoe deze verwerkt zijn, of hoe de '*written evaluation*' eruit zag. Over de effecten rapporteert Cotterall: '*the course helped learners understand and manage their learning in a way which contributed to their performance in specific language tasks*'. Voorts noemt zij een '*unpreceded level of motivation*'. En de leerders '*reported using 'course' strategies outside class*'. '*Many also improved their ability to assess their own performance*' (Cotterall, 2000, p. 115). De onvolledigheid in de rapportage ten aanzien van de dataverzameling en -analyse maakt het lastig deze effectrapportage op waarde te schatten.

Opvallend in de vijf interventiestudies is de onsystematische manier waarop de interventies zijn geëvalueerd. Er is nauwelijks sprake van (verslaglegging over) doelgerichte dataverzameling en/of -analyse. De rapportages zijn beschrijvend en impressionistisch, niet analytisch. Dit doet afbreuk aan de stelligheid waarmee uitspraken gedaan worden over de

---

[8] Het leerstrategisch repertoire wordt alom als kerncomponent van *learner autonomy* gezien. Vgl. bijvoorbeeld McDonough, 1999; Tönshoff, 2004; Cohen & Macaro, 2007). Tegelijk wordt ervoor gewaarschuwd *autonomous language learning* niet te reduceren tot het trainen van leerstrategieën (zie bijvoorbeeld Chan, 2004; Martinez, 2005).

werkzaamheid van de verschillende didactische benaderingen van het zelfstandig werken en/of leren.

Twee meetinstrumenten

Dat het wel mogelijk is effecten doelgericht en systematisch te meten, blijkt uit een studie van Lai (2001). Zij heeft twee meetinstrumenten ontwikkeld en beproefd: één op taakniveau en één op macroniveau.

Taakniveau (*process control*).

Hier gaat het om '*a learner's ability to set realistic task aims for a chosen piece of material or activity; identify problems; employ relevant strategies to tackle the problems; and conduct self-assessment of the learning experience*' (Lai, 2001, p. 35). De proefpersonen moesten vijftien keer een logboekje bijhouden over het beluisteren van teksten in de vreemde taal. Het logboekje had voorgegeven kopjes (*Activity/Program, Task Aims, Brief Content Summary, Problems, Strategies, Self-Assessment*). De eerste en laatste drie noteringen van elke proefpersoon met betrekking tot *Task Aims* en *Self-Assessment* zijn door twee getrainde beoordelaars gescoord op een scoreformulier met 4 items (Taakdoel relevant in relatie tot gekozen luistertekst? Draagt dit taakdoel bij aan de vergroting van de luistervaardigheid? Is het *self-assessment* passend, gegeven het taakdoel? Houdt het *self-assessment* verband met het luisterproces van de leerling?) op een 5-puntsschaal (0 = nvt, 1 = irrelevant, 4 = zeer relevant). De data zijn vervolgens geanalyseerd op interbeoordelaarsbetrouwbaarheid. Lai vindt hoge co-efficiënten: 0.915 op de voormeting (N = 32) en 0.832 op de nameting (N = 66). Tussen voor- en nameting zat een interventie waarover Lai niet rapporteert (behalve dan dat de interventie beoogde '*to enhance process control*', p. 36).

Macroniveau (*self-direction*).

Lai (2001, p. 39) operationaliseert '*self-direction*' als '*the learners ability to set realistic goals for their learning, identify scope of learning (listening skills or sub-skills and strategies in this present study), relevant materials to work with and related activities to engage in, and skillfully employ them for monitoring their own learning, set their own pace for learning, and conduct self-assessment*'. De leerlingen kregen voor en na de interventie de opdracht een '*personal course for self-directed language learning*' te ontwerpen aan de hand van enkele kopjes (*long term goals, short term goals, choice of materials, skills to practise, activities to engage in, types or amount of assignments, approach to take, form of*

assessment). Gescoord werden de ontwerpen van de leerlingen op in totaal 17 criteria (Lai, 2001, p. 41), op een 7 puntsschaal (0 = nvt, 1 = inadequaat / nutteloos / incoherent, 6 = zeer adequaat /nuttig / coherent) door 3 getrainde beoordelaars. (Voorbeelden van criteria: '*The long term goals are relevant*'; '*The materials chosen are adequat*' etc.). De data zijn geanalyseerd op interne consistentie d.m.v. een split-halfanalyse met een uitkomst van 0.9409 op de voormeting en 0.9707 op de nameting, d.w.z. een zeer hoge interne consistentie. Verder is ook hier gekeken naar interbeoordelaarsbetrouwbaarheid. De coëfficiënten bleken wederom hoog (0.96 op de voormeting en 0.92 op de nameting).

Lai (2001) lijkt hiermee een veelbelovende voorzet te geven voor twee bruikbare meetinstrumenten waarmee kan worden nagegaan in hoeverre leerlingen in staat zijn zelfstandig te leren.

Slot & vergezicht

Gebleken is dat case-studies of (quasi-)experimenten met betrekking tot de effecten van zelfstandig leren in het vreemdetalenonderwijs met een lantarentje te zoeken zijn. In de weinige effectstudies die in de afgelopen decennia op dit terrein zijn verricht overheersen impressionistische vormen van evaluatie. Dat wil niet zeggen dat zij helemaal geen *evidence* opleveren voor de effectiviteit van de beschreven interventies. Maar wel dat die *evidence* zich onderin de hardheidsschaal van de Onderwijsraad (2006, p. 17) bevindt.[9]

Dat *learner autonomy* iets anders zou moeten zijn dan het uitreiken van een spoorboekje ('studiewijzer') aan leerlingen maakt bijvoorbeeld Tönshoff (2007, 333) duidelijk. Hij definieert *Lernerautonomie* als '*Selbststeuerung und Eigenverantwortlichkeit des Lerners im Rahmen eines Fremdsprachenunterrichts, der dies bewusst zulässt und fördert*'. Aan theoretisch goed onderbouwde hypothesen omtrent het opbouwen van *learner autonomy* in het vreemdetalenonderwijs

[9] Het advies van de Onderwijsraad gebruikt een schaal voor de 'hardheid' van uitkomsten van effectonderzoek. Ros (2008a, p. 4) spreekt in dit verband van een 'piramide': 'Aan de basis van de piramide staat de praktijkkennis van docenten die merken wat wel en niet aanslaat bij hun leerlingen' (Ros, 2008a, p. 4). Hoger in de piramide is plaats voor uitkomsten van o.a. case-studies en quasi-experimenteel onderzoek. Helemaal bovenin zitten uitkomsten van *randomised controlled trials*, waarin alle variabelen onder controle zijn, proefpersonen aselect worden toegewezen aan een experimentele of controlegroep en waarbij de effecten van de te onderzoeken interventie worden vastgesteld door middel van een voor- en nameting (Onderwijsraad, 2006, pp. 17-18).

ontbreekt het niet (zie bijvoorbeeld Benson & Voller, 1997; Scharle & Szabó, 2001; Benson & Toogood, 2002; Martinez, 2005; Bimmel, 2006; Wolff, 2007; Bimmel, 2008). Aangenomen wordt dat het verwerven van *autonomy* een zaak is van (zeer) lange adem en dat de invoering van *autonomous language learning* voor docent en leerling een paradigmawisseling inhoudt (Martinez, 2005, p. 76).[10]

Als cruciale bouwstenen voor autonomie worden genoemd: de attitude van de leerling (diens wil om zelfstandig te leren), de bereidheid en het vermogen tot zelfsturing, het leerstrategisch repertoire en de bereidheid en het vermogen om met anderen samen te werken (Bimmel, 2008). Zie voorts Martinez (2005), Schmelter (2006), Wolff (2007) of Sanchez (2007) voor fundamentele besprekingen van het concept 'autonomie'.

Ik zou ervoor willen pleiten, doelgerichter en systematischer dan tot dusver is gebeurd, in de praktijk van het vreemdetalenonderwijs na te gaan wat de effecten zijn van verschillende vormen van zelfstandig werken en leren. Docenten kunnen dat - zo nodig gecoacht door professionele onderzoekers - zelf doen in de vorm van actieonderzoek. Het *Handboek Ontwerpen Talen* (Bimmel & Rijlaarsdam, 2008, pp. 16-39) biedt handreikingen voor het opzetten van dergelijk onderzoek. Dat het mogelijk is hardere gegevens met betrekking tot de effectiviteit van interventies te genereren, laat de in deze bijdrage besproken studie van Lai (2001) zien. Met het oog op het advies van de Onderwijsraad (2006) ten aanzien van *evidence-based* onderwijs en tegen de achtergrond van de stemmingmakerij in de Nederlandse media tegen het 'nieuwe leren' lijkt het de moeite waard verder te zoeken naar betrouwbare en valide instrumenten waarmee nagegaan kan worden wat de effecten zijn van verschillende vormen van zelfstandig leren.[11]

---

[10] Vooral op dit punt is de invoering van het studiehuis in het Nederlandse onderwijs ernstig tekort geschoten. Aansluitend op kritische uitlatingen van hersenonderzoeker Jolles over de invoering van het studiehuis stelt onderwijspsycholoog De Jong in een interview in *Didactief* (Ros, 2008b) dat de planningsvaardigheid van jongeren 'zich pas laat ontwikkelt' en voegt daaraan toe: 'Maar zo'n inzicht wil niet zeggen dat je niet eerder een beroep op planningsvaardigheden moet doen, wel dat je dat zelfstandig leren goed moet ondersteunen en structureren. Dat wisten we eigenlijk ook wel, maar de invoering van het studiehuis ging zo snel dat die ondersteuning erbij inschoot'.

[11] Over de vraag hoe heet de *evidence based*-soep van de Onderwijsraad gegeten moet worden, verschillen de meningen (zie bijvoorbeeld Gravemeijer & Kirschner, 2007; Ros, 2008a).

Uit het bovenstaande volgt mijn vergezicht op onderzoekende talendocenten in het voortgezet onderwijs over 15 jaar.[12] Het verschil tussen eerste- en tweedegraders is dan intussen afgeschaft. Elke docent heeft een academische opleiding - zoals in Finland - wat de status en de aantrekkelijkheid van het beroep ten goede is gekomen. Het is eerder uitzondering dan regel wanneer een leerkracht het verrichten van (actie)onderzoek *niet* tot zijn of haar vanzelfsprekende werkzaamheden rekent. Elke leerkracht krijgt er minimaal 160 uur op jaarbasis voor. In de opleiding of nascholing heeft hij of zij geleerd, hoe je een ontwerponderzoek opzet en uitvoert om na te gaan in hoeverre onderwijs dat je zelf hebt ontworpen werkt. Veel coaching van buitenaf hebben leerkrachten daarbij, wanneer zij eenmaal op een school aan het werk zijn, niet nodig. En voor zover zij die nog wel nodig hebben, heeft de school mensen in dienst die daarin voorzien. Docenten onderzoeken over vijftien jaar een breed spectrum aan vragen met betrekking tot de aantrekkelijkheid en effectiviteit van door henzelf ontworpen open taken[13], lees-, luister-, schrijf- of gesprekstaken, opdrachten die ingezet worden voor *focus-on-form* of die bedoeld zijn om de autonomie van de leerling te versterken. Wat dit betreft is de toekomst trouwens al - een beetje - begonnen in de academische opleidingsscholen en met nieuwe masteropleidingen als *Academisch Meesterschap* van de UvA / HvA, een opleiding die zich wil richten op VO-docenten die - door middel van onderzoek - kennis over vakdidactiek en innoveren beschikbaar willen maken voor het onderwijs.

---

[12] Het zou beter zijn, te spreken van een niet-zo-heel-erg-ver-gezicht. Veranderingen in het (Nederlandse) onderwijs gaan, zo leert de ervaring, bijzonder traag. Een periode van 15 jaar is veel te kort om van een vergezicht te kunnen spreken.

[13] Na het echec van experimenten met doorlopende grammaticale leerlijnen dat zich rond 2012 begon af te tekenen, is men vrijwel overal in het Nederlandse talenonderwijs voorzichtig overgestapt op allerlei varianten van een *task-based approach*, vaak in combinatie met het gebruik van een (inmiddels alleen nog on-line gepubliceerde) leergang.

Referenties

Altmayer, C. (2002). Lernstrategien und autonomes Lernen. Teilaspekte eines 'konstruktivistischen' Fremdsprachenunterrichts. *Babylonia 2/02*, pp. 7-13.

Benson, Ph., & Toogood, S. (2002) (Eds.). *Learner autonomy 7: Challenges to research and practice*. Dublin: Authentik.

Benson, P., & Voller, P. (1997). Introduction: autonomy and independence in language learning. In P. Benson & P. Voller (Eds.). *Autonomy and independence in language learning* (pp. 1-12). London: Longman.

Bimmel, P. (1999). *Training en transfer van leesstrategieën. Training in de moedertaal en transfer naar de vreemde taal – een effectstudie bij leerlingen uit het voortgezet onderwijs*. Academisch proefschrift. 's Hertogenbosch: Malmberg.

Bimmel, P. (2005). Moderne vreemde talen. In Bonset, H. (Red.), *Zelfstandig leren in het voortgezet onderwijs. Een literatuurstudie voor biologie, moderne vreemde talen en Nederlands*, pp. 11-38. Enschede: SLO.

Bimmel, P. (2006). Lernstrategien: Pläne (mentalen) Handelns. In Jung, U.O.H. (Hrsg.), *Praktische Handreichungen für Fremdsprachenlehrer*, 4. vollständig neu bearbeitete Auflage, pp. 362 - 370. Frankfurt a.M. etc: Peter Lang/Europäischer Verlag der Wissenschaften.

Bimmel, P. (2008). Bouwstenen voor zelfstandig leren. In P. Bimmel, J. Canton, D. Fasoglio, & G. Rijlaarsdam (Red.). *Handboek Ontwerpen Talen* (pp. 135 - 148). Amsterdam: Vossiuspers UvA.

Bimmel, P., J. Canton, D. Fasoglio, & G. Rijlaarsdam (Red.) (2008). *Handboek Ontwerpen Talen*. Amsterdam: Vossiuspers UvA.

Bimmel, P. & Rijlaarsdam, G. (2008). Het kan altijd beter - Van probleemdiagnose naar onderwijs van eigen makelijk. In P. Bimmel, J. Canton, D. Fasoglio, & G. Rijlaarsdam (Red.). *Handboek Ontwerpen Talen* (pp. 13 - 39). Amsterdam: Vossiuspers UvA.

Carter, B.A. (2001). From awareness to counselling in learner autonomy. *AILA Review, 15*, pp. 26-33.

Chan, W. M. (2004). Lernerautonomie und metakognitive Entwicklung - Argumente für einen Perspektivenwechsel. In H. Barkowski & H. Funk (Hrsg.). *Lernerautonomie und Fremdsprachenunterricht*. Berlin: Cornelsen, pp. 109-126.

Cohen, A.D., & Macaro, E. (Eds.) (2007) *Language learner strategies: 30 years of research and practice*. Oxford: Oxford University Press.

Cotterall, S. (2000). Promoting learner autonomy through the curriculum: principles for designing language courses. *ELT-Journal, 54(2)*, pp. 109-117.

Dam, L. & Gabrielsen (1988). In H. Holec (Ed.). *Autonomy and Self-directed learning: Present Fields of Application*. (pp. 19-30). Strasbourg: Council of Europe. Publications and Documents Division.

Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Errey, L., & Schollaert, R. (Eds.) (2003). *Whose learning is it anyway? Developing learner autonomy through task-based language learning*. Antwerpen: Garant.

Gardner, D. (2002). Evaluating self-access language learning. In Ph. Benson & S. Toogood (Eds.). *Learner Autonomy 7. Challenges to research and practice* (pp. 61-70). Dublin: Authentik.

Gravemeijer, K.P.E., & Kirschner, P.A. (2007). Discussie: Naar meer evidence based onderwijs? *Pedagogische Studiën*, *84*(6), 463-472.

Gremmo, M.-J., & Riley, Ph. (1995). Autonomy, self-direction and self-access in language teaching. *System, 23(2)*, pp. 151-164.

Huttunen, I. (1988). Towards learner autonomy in a school context. In H. Holec (Ed.). *Autonomy and Self-directed learning: Present Fields of Application*. (pp. 31-40). Strasbourg: Council of Europe. Publications and Documents Division.

Lai, J. (2001). Towards an analytic approach to assessing learner autonomy. *AILA Review, 15*, pp. 34-44.

Lee, I. (1998). Supporting greater autonomy in language learning. *ELT Journal, 52(4)* pp. 282-289.

Little, D.G. (1997). Learner autonomy in the foreign language classroom: theoretical foundations and some essentials of pedagogical practice. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, 8(2)*, pp. 227-244.

Martinez, H. (2005). Lernerautonomie: ein konzeptuelles Rahmenmodell für den Fremdsprachenunterricht. *Fremdsprachen Lehren und Lernen, 34*, pp. 65-82.

McDonough, S. H. (1999). Learner strategies. Language *Teaching 32(1)*, pp. 1-18.

Onderwijsraad (2006). *Naar meer evidence based onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.

Paris, S.G., Lipson, M.Y., & Wixson, K.K. (1983). Becoming a strategic reader. *Contemporary Educational Psychology, 8*, pp. 293-316.

Ros, B. (2008a). Het beste bewijs? *Didactief, 38(8)*, pp. 4-7.

Ros, B. (2008b). 'Hersenonderzoek is geen tovermiddel' [interview met onderwijspsycholoog Ton de Jong]. *Didactief, 38(8)*, p. 21.

Sánchez, M. (2007). Die Bedeutung der Gradualität für das Konzept des autonomen Lernens. *Deutsch als Fremdsprache 44(4)*, pp. 227–232.

Schmelter, L. (2006). Prekäre Verhältnisse: Bildung, Erziehung oder Emanzipation? - Was will, was soll, was kann die Beratung von Fremdsprachenlernern leisten? *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht 11(2)*. http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-11-2/beitrag/Schmelter1.htm. Geraadpleegd op 28-11-2008.

Scharle, A., & Szabó, A. (2001*). Learner autonomy. A guide to developing learner responsibility*. Cambridge: Cambridge University Press.

Simons, P.R.J. (1990). *Transfervermogen*. Inaugurele rede. Nijmegen: Quick Print.

Tönshoff, W. (2004). Binnendifferenzierung im lernerorientierten Fremdsprachenunterricht (I). *Deutsch als Fremdsprache 41(4)*, pp. 227-231.

Van den Branden, K. (Ed.) (2006). *Task-based language education. From theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Westhoff, G. (2002). *Achtergronden van taakgeoriënteerd vreemdetalenonderwijs*. www.nabmvt.nl/publicaties/00008/. Geraadpleegd op 12-9-2008.

Westhoff, G. (2008). Een *'schijf van vijf' voor het vreemdetalenonderwijs (revisited)*. Enschede: NaB-MVT.

Willis, D., & Willis, J. (2007). *Doing task-based teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Wolff, D. (1994). Der Konstruktivismus: Ein neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik? *Die Neueren Sprachen 93(5)*, pp. 407-429.

Wolff, D. (2007). Lernerautonomie und selbst gesteuertes fremdsprachliches Lernen: Überblick. In K.-R. Bausch, H. Christ, & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht (5. Auflage)*. Tübingen, Basel: A. Francke Verlag, pp. 321-326.