



UvA-DARE (Digital Academic Repository)

Terugblik op het HOT-project

Rijlaarsdam, G.; Bimmel, P.

Publication date

2008

Document Version

Final published version

Published in

Handboek ontwerpen talen

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Rijlaarsdam, G., & Bimmel, P. (2008). Terugblik op het HOT-project. In P. Bimmel, J. Canton, D. Fasoglio, & G. Rijlaarsdam (Eds.), *Handboek ontwerpen talen* (pp. 54-67, 197). (Kohnstamm kennisreeks; No. 3). Vossiuspers UvA.
<http://www.ilo.uva.nl/docs/handboek%20ontwerpen%20talen.pdf>

General rights

It is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), other than for strictly personal, individual use, unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

Disclaimer/Complaints regulations

If you believe that digital publication of certain material infringes any of your rights or (privacy) interests, please let the Library know, stating your reasons. In case of a legitimate complaint, the Library will make the material inaccessible and/or remove it from the website. Please Ask the Library: <https://uba.uva.nl/en/contact>, or a letter to: Library of the University of Amsterdam, Secretariat, P.O. Box 19185, 1000 GD Amsterdam, The Netherlands. You will be contacted as soon as possible.

HOOFDSTUK 3

Terugblik op het HOT-project

Gert Rijlaarsdam & Peter Bimmel

Instituut voor de Lerarenopleiding UvA

In dit hoofdstuk bespreken we kort de zes ontwerpen zoals die door de teams van het HOT-project zijn gemaakt. Een van de zes ontwerpen (Hoe krijg ik ze aan het tekstverklaren?) krijgt hierbij meer aandacht, als illustratie van de werkwijze. Dat is een ontwerp Duits en Nederlands van dezelfde school. We publiceren de ontwerpervaringen van een van beide docenten, Marrit van de Guchte, in de vorm van een interview. Het ontwerpverslag van Marrit is opgenomen als bijlage I bij dit boek. Daarna bespreken we kort de vijf andere ontwerpen, ter introductie. Wie nadere details wil kennen, verwijzen we naar de *repository* van het ILO (<http://hot.publication-archive.com/start>). Daar staan van elk ontwerp twee verslagen: een kort en een uitgebreid. De uitgebreide verslagen bevatten tevens de gebruikte lesmaterialen. Deze repository wordt met ingang van najaar 2007 voortdurend aangevuld met nieuwe ontwerpen van docenten en studenten.

3.1 Een ontwerp uitgelicht: Hoe krijg ik ze aan het tekstverklaren?



Interview met *Marrit van de Guchte*, lerares Duits aan het Bonhoeffer College in Castricum. Deelnemer aan het HOT-project als lid van een ontwerpteam voor leesvaardigheid, samen met Peter Bimmel (vakdidacticus Duits, ILO), Wilma Groeneweg (vakdidacticus Nederlands, ILO) en Loes Meeldijk (lerares Nederlands, Bonhoeffer College). In dit interview blikt Marrit terug op haar deelname aan het HOT-project.

Waarom ben je in zee gegaan met het HOT-project?

Het zat me niet lekker dat mijn 4-havoleerlingen in de lessen tekstverklaren Duits zo ongemotiveerd waren. Daar wilde ik verandering in brengen.

Hoe ben je te werk gegaan?

We hebben in ons ontwerpteam eerst een *problemdiagnose* gemaakt waarin we beschreven hebben wat er volgens ons aan de hand was en gezocht hebben naar verklaringen en oplossingen voor het probleem.

Kun je iets meer vertellen over die problemdiagnose?

In de lessen tekstverklaren werkte ik tot dan toe met leesopdrachten uit de leergang en een examenbundel. De leerlingen klagen er al jaren over dat ze dit saai vinden. Ik moest ze daarin gelijk geven: ik vond die lessen voor mijzelf ook eentonig.

Waar lag dat aan?

In ons ontwerpteam kwamen we op verschillende verklaringen. Voor een deel lag het eraan dat de leerlingen maar weinig in te brengen hadden. Ze moesten gewoon allemaal werken met dezelfde teksten uit dezelfde boeken. Telkens volgens dezelfde aanpak: *Vor dem Lesen, Lesephase, Nach dem Lesen, Idiomatisch*. Inhoudelijk spraken die teksten hen meestal niet zo aan. Het lezen diende eigenlijk geen ander doel dan het maken van de vragen bij de teksten. Er was veel te weinig uitdaging. En te kiezen hadden ze niets. Ook het gegeven dat ze meestal in hun eentje zaten te zwoegen op een tekst was niet zo goed voor de motivatie.

‘Ze hadden eigenlijk het idee: “Je kan tekstverklaren of niet – en als je het niet kunt, heb je pech”.’

Verder was het hele werken richting centraal schriftelijk eindexamen een vage zaak voor hen. Ze waren niet goed op de hoogte van de eindexameneisen voor leesvaardigheid. Dan is het natuurlijk nogal lastig om doelgericht aan je leesvaardigheid te werken. Ze hadden eigenlijk het idee: ‘Je kan tekstverklaren of niet – en als je het niet kunt, heb je pech’.

Wat voor oplossingen heb je bedacht?

De ideeën gingen al gauw in de richting van het loslaten van de leergang en de examenbundel. We hebben in ons ontwerpteam nagedacht over mogelijkheden om de inbreng van de leerlingen te vergroten. Dan kun je denken aan maatregelen als: leerlingen zelf leesteksten laten zoeken die hen inhoudelijk interesseren, hen zelf hun eigen leerdoelen voor leesvaardigheid mee laten bepalen, hen meer met elkaar laten samenwerken. Je moet dan natuurlijk wel zorgen dat de leerlingen goed op de hoogte zijn van de eindexameneisen voor leesvaardigheid.

Eigenlijk ga je dus differentiëren: niet elke leerling hoeft telkens alles te doen wat op een door de docent voorgeschreven programma staat?

Precies. Zo zorg je ervoor dat leerlingen die iets al goed kunnen niet onnodig nog eens met zoiets moeten oefenen omdat het nu eenmaal op het programma staat. Denk bijvoorbeeld aan het trainen van leesstrategieën. Dat mag geen obligaat trainingsprogramma zijn waarbij alle leerlingen de ene leesstrategie na de andere voorgeschoteld krijgen. Als een leerling bijvoorbeeld al goed is in het afleiden van woordbetekenissen uit de context, waarom zou je hem dan lastig vallen met nog weer een oefening daarin? Je kunt beter goed kijken waar leerlingen tegenaan lopen bij het lezen en dan zeggen: ‘Vind je dat moeilijk? Daar is wel een handige strategie voor – zullen we die eens oefenen?’.

‘Uiteindelijk ging het erom dat mijn leerlingen meer zelfvertrouwen krijgen met betrekking tot het maken van een tekstverklaring op het eindexamen.’

Uit zo’n problemdiagnose rolt bijna vanzelf een plan van eisen waarin je aangeeft aan welke inhoudelijke en praktische eisen het te ontwerpen materiaal moet voldoen. Ik had voor deze lessenserie de laatste periode van het schooljaar tot mijn beschikking. Een periode duurt bij ons 5 weken. In totaal ging het om 15 lesuren Duits plus 5 uur keuzewerktijd. In het plan van eisen kwamen dingen te staan als: de lessenserie die we gaan ontwerpen moet motiverend zijn voor zowel de leerlingen als de docente; de leerlingen moeten doelgerichter en zelfstandiger worden in het omgaan met leesteksten; zij moeten daarom inzicht krijgen in de eindexameneisen voor leesvaardig-

heid; zij moeten leren – in overleg met de docente – een plan van aanpak voor het verbeteren van hun leesvaardigheid op te stellen; zij onderhandelen⁶ in dat kader met de docente over hun eigen leerdoelen voor leesvaardigheid; ze leren hun tekstkeuze af te stemmen op hun inhoudelijke interesses; de leerlingen werken in teams volgens principes van samenwerkend leren; de leerlingen krijgen op maat verschillende *tools* aangeboden: leesstrategieën, signaalwoorden, informatie over tekstopbouw en veelvoorkomende zinnen en woorden in leesteksten. Uiteindelijk ging het erom dat mijn leerlingen meer zelfvertrouwen kregen met betrekking tot het maken van een tekstverklaring op het eindexamen.

‘Je hoeft ze niet meer zo achter de vodden te zitten.’

Vertel eens iets meer over dat onderhandelen?

Sommige leerlingen stelden zichzelf nogal vage leerdoelen (bijvoorbeeld: ‘ik wil leren de achterliggende gedachte te begrijpen’ of nog vager: ‘ik wil teksten beter begrijpen’). Door met mij te onderhandelen werden die leerdoelen specifiek. Ik heb ook met de leerlingen onderhandeld over de vraag wat zij konden doen om aan hun leerdoelen te werken (bijvoorbeeld: uit elke leestekst minstens tien nuttige woorden halen en die leren). Verder is er onderhandeld over de gekozen leesteksten (immers: die moesten wel de juiste moeilijkheidsgraad hebben) en over samenwerken of individueel aan de slag gaan. Het onderhandelen kostte behoorlijk wat lestijd, maar dat krijg je dubbel en dwars terug doordat de leerlingen met meer inzet aan het werk gaan. Je hoeft ze niet meer zo achter de vodden te zitten, het is veel meer iets van en voor hen zelf geworden.

Welke rol hebben de ontwerpregels van het HOT-project gespeeld bij het opzetten van de lessenserie?

De ontwerpregels geven didactische ondersteuning bij het ontwerpen van zo’n lessenserie. Ze fungeren als een soort ideeënbus. Ik kan per ontwerpregel aangeven welke rol die heeft gespeeld bij dit ontwerp.

‘De ontwerpregels geven didactische ondersteuning.’

Ontwerpregel 1: Motivatie

Extrinsiek waren de leerlingen wel gemotiveerd om tekstverklaringen te maken, omdat dit nu eenmaal een substantieel deel uitmaakt van hun eindcijfer. In dit ontwerp wilden we juist de intrinsieke motivatie versterken. Om dit te bereiken hebben we de leerlingen bewust hun eigen leerdoelen voor leesvaardigheid, de aanpak en de leesteksten laten kiezen. Op deze manier hebben de leerlingen *ownership* verworven. Door de leerlingen een logboek bij te laten houden hebben we geprobeerd hen bewust te maken van hun leerpunten.

Ontwerpregel 2: Doelen en criteria

Vooraf was voor de leerlingen duidelijk dat zij aan het einde van deze periode een tekstverklaring moesten maken. Door middel van denken-delen-uitwisselen hebben de leerlingen voor zichzelf duidelijk gemaakt wat een goede lezer moet kunnen. Uit deze zelfbedachte leerdoelen hebben ze er voor zichzelf vijf uitgekozen. Die hebben ze ter onderhandeling aan mij voorgelegd. Hieruit volgde een individueel plan van aanpak. De bewijzen voor het al dan niet behalen van de doelen hebben ze opgenomen in een leesdossier. Ook over deze bewijzen is met mij onderhandeld. Op deze manier wisten de leerlingen of zij wel of niet op de goede weg zaten.

Ontwerpregel 3: Keuzes

Om de leerlingen zelfstandig en zelfverantwoordelijk te laten leren hebben ze hun eigen leerdoelen voor leesvaardigheid en hun eigen plan van aanpak bepaald. Ik had bij ieder doel een aantal opdrachten die bij diverse leerstijlen aansloten. Het was voor de leerlingen bovendien ook mogelijk om eigen keuzes te maken ten aanzien van werkvormen, plaats en tijd, leesstrategieën, tekstsoorten en presentatie van het leesdossier.

Ontwerpregels 4 en 5: Taalverwerving en focus on form

Op deze doelen hebben we in deze lessenserie niet ingezet.

Ontwerpregel 6: Succes

We hebben geprobeerd de motivatie van leerlingen in stand te houden door hen taken te laten uitvoeren die voldoende uitdagend en toch haalbaar zijn. Je moet niet alleen zorgen dat de leerlingen toewerken naar een eindproduct waar ze trots op kunnen zijn (dat was bij ons het leesdossier), maar dat er ook onderweg af en toe pas op de plaats gemaakt wordt. De leerlingen reflecteren dan op hun vorderingen en je kijkt naar hun tussenproducten. Dat is je kans om leerlingen positieve feedback te geven volgens het motto ‘*give them ten things to glow on and one thing to grow on*’.

Ontwerpregel 7: Leren leren

Door al die keuzes die de leerlingen konden maken is er gewerkt aan zelfmotivatie en zelfvertrouwen, vermogen en bereidheid tot samenwerking, het inzetten van leesstrategieën en het vermogen en de bereidheid tot zelfsturing. Omdat de leerlingen bewust omgaan met wat ze kunnen en willen leren, worden ze zich ook bewuster van hun eigen aanpak. Vanuit de onderhandelingen wordt het ze duidelijk welke consequenties bepaalde keuzes hebben. Op basis hiervan stellen ze hun plannen al dan niet bij en komen ze tot iets dat bij hen past.

Ontwerpregel 8: Samenwerken

Om het samenwerken te stimuleren hebben we opdrachten ontworpen die volgens de principes van samenwerkend leren opgebouwd zijn: triolezen, *reciprocal teaching*, zelf vragen maken bij de teksten en deze samen oplossen en groepsopdrachten op het internet. Verder hebben we de leerlingen bij het maken van hun plan van aanpak de keuze gegeven bij bepaalde doelen al dan niet samen te werken. Tijdens het onderhandelen werd dan al duidelijk of die samenwerking meerwaarde had.

Hoe zag de lessenserie er uiteindelijk uit?

We hebben het als volgt opgezet:

- Les 1: Instaptoets tekstverklaring (Cito-eindexamen).
- Les 2: Leerlingen krijgen de studiewijzer en bespreken in teams de uitkomsten van de toets. Zij buigen zich over vragen als: Welke fouten heb ik gemaakt en jij niet? Hoe komt dat? Dat mondt uit in conclusies ten aanzien van kenmerken van een goede lezer: een lijst met do's & don'ts. De leerlingen vragen zich telkens af: Hoe goed ben ik daar zelf in? Zo komen ze tot individuele leerdoelen voor leesvaardig-

heid. Ze maken een eerste opzet van een plan van aanpak. En ze denken na over de vraag: Wat verwacht ik van mijn docente?

- Les 3: Onderhandelen met de docente over de individuele leerdoelen voor leesvaardigheid; doelen bijstellen; plan van aanpak klaarmaken.
- Les 4, 5, 6: De leerlingen werken in teams of individueel aan (lees)taken die de docente voorstelt of die zij zelf inbrengen. De docente bewaakt het proces en begeleidt. De leerlingen houden een leesdossier bij.
- Les 7: Tussenevaluatie en -rapportage, uitwisseling en feedback. Reflectie op het wel of niet toepassen van leesstrategieën.
- Les 8 t/m 14 : Doorwerken aan (lees)taken die de docente voorstelt of die de leerlingen zelf inbrengen. De docente bewaakt het proces en begeleidt. De leerlingen houden een leesdossier bij.
- Les 15: De leerlingen reflecteren op hun leerdoelen met betrekking tot leesvaardigheid voor het volgende jaar (havo 5). Eindevaluatie; inleveren van het leesdossier.

Voor elke les gold: invullen en bijhouden van een logboek volgens een vast format.

In dit ontwerp is gekozen voor onderhandelingen met leerlingen over hun plan van aanpak en over de gekozen leesteksten. Er zijn varianten mogelijk ten aanzien van de punten waarover wel of niet te onderhandelen valt. In een vervolgonwerp willen we het werken aan de leesvaardigheid inbedden in levensechte taken (en in een later stadium ook koppelen aan schrijfp opdrachten).

Wat was je rol als docente in deze lessen?

Het klinkt misschien afgezaagd, maar ik had vooral een begeleidende rol. Ik heb met de leerlingen onderhandeld over hun actieplannen, ik heb tijdens de lessen geobserveerd hoe de teams aan het werk waren. Ik heb hen geregeld feedback gegeven op hun aanpak van leestaken. En waar dat zin had en nodig was, heb ik de eerder genoemde *tools* aangereikt.

Hoe ben je nagegaan of deze lessenserie de problemen daadwerkelijk aanpakte?

Het hoofdprobleem was dat de leerlingen de lessen tekstverklaren zo saai vonden. Volgens ons was de oorzaak daarvan vooral dat de leerlingen niet doelbewust aan hun leesvaardigheid werkten. De lessenserie moest daarin verbetering brengen. We zijn dus met een vragenlijst⁷ nagegaan hoe aantrekkelijk deze lessenserie voor de leer-

lingen was en in hoeverre de lessenserie ertoe bijdroeg dat de leerlingen doelbewust aan de verbetering van hun leesvaardigheid werkten. En verder wilden we natuurlijk ook weten of de leesvaardigheid van de leerlingen erop vooruit was gegaan na die 15 lessen. Dat hebben we getoetst met een voor- en nameting op tekstbegrip (Cito-toetsen). We konden die uitkomsten vergelijken met een parallelgroep 4-havo die het gebruikelijke onderwijs tekstverklaren kreeg van een andere docent Duits. Die groep hebben we gebruikt als controlegroep.

‘Het hoofddoel was de motivatie te verhogen en dat doel is bereikt.’

En? Wat was de uitkomst?

Mijn leerlingen waren na afloop van de lessenserie in vergelijking met de voormeting gemiddeld flink vooruitgegaan op tekstbegrip. Maar dat gold ook voor de controlegroep. Beide groepen boekten gemiddeld ongeveer evenveel leerwinst. Maar ja: het was ook niet mijn hoofddoel dat mijn leerlingen beter zouden scoren op tekstbegrip dan de controlegroep. Het hoofddoel was de motivatie te verhogen en dat doel is wel bereikt. De experimentele kenmerken van de lessenserie (veel eigen inbreng van de leerlingen op verschillende aspecten) is niet ten koste gegaan van het leerrendement op tekstbegrip, terwijl verschillende van die experimentele kenmerken heel duidelijk bijdragen aan de aantrekkelijkheid van het leesonderwijs. Dat bleek uit de antwoorden op de vragenlijst. De leerlingen van mijn groep gaven aan dat zij met plezier hebben gewerkt. Keuzevrijheid en eigen inbreng zijn, wat dit aangaat, het geheim van de smid: zelf je leerdoelen meebepalen, zelf je teksten kiezen, zelf meebepalen wat je gaat doen om aan je leerdoelen te werken. Ik trek daaruit de conclusie dat de experimentele lessenserie goed heeft beantwoord aan het hoofddoel: het aantrekkelijker maken van de lessen tekstverklaren. Het probleem dat de leerlingen de lessen tekstverklaren saai vonden is duidelijk aangepakt.

‘Ik heb ervan geleerd dat ik mijn leerlingen meer verantwoordelijkheid kan geven.’

Ben je er zelf ook nog wijzer van geworden?

Toen we de lessenserie aan het opzetten waren, wilde ik eerst alles onder controle houden. Ik had veel moeite met het loslaten van mijn leerlingen. Totdat ik een keer midden in de nacht wakker werd en dacht: 'Zo wil ik het niet'. Dat was een keerpunt. Ik heb toen gekozen voor het experiment. De leerlingen zouden zelf hun leerdoelen meebepalen en over de geschiktheid van die doelen met mij onderhandelen. Dit wil niet zeggen dat hiermee een rommeltje ontstaat, want de eindexameneisen en de toetsvorm, in dit geval tekstverklaren, staan immers vast. De vrijheid voor de leerlingen ligt in de eigen keuzes en de verantwoordelijkheid voor de manier waarop de eindstreep gehaald wordt. Docenten die wat minder fiducia hebben in de TABASCO-aanpak kunnen hierop hun eigen varianten aanbrenge. Bijvoorbeeld door, behalve de toetsing (ook daar kun je trouwens over onderhandelen) de leerdoelen die gehaald moeten worden zelf vast te leggen. Ik heb ervan geleerd dat ik mijn leerlingen meer verantwoordelijkheid kan geven voor hun eigen leren. Niet in één klap, van de ene op de andere dag, maar geleidelijk, stapje voor stapje.

3.2 Overzicht van de ontwerpen

De deelnemers aan het project Handboek Ontwerpen Talenonderwijs hebben in totaal zes lessenseries gemaakt. Een ervan presenteerden we hierboven. Van dat ontwerp, over tekstverklaren Duits, hebben we het ontwerpverslag opgenomen als bijlage, ter illustratie van zo'n verslag.

Alle ontwerpverslagen zijn digitaal beschikbaar op de HOT-repository, die vrij toegankelijk is (<http://hot.publication-archive.com/start>). Van elk ontwerpproject zijn er verslagen in twee versies: een korte en een uitgebreide. In deze paragraaf bespreken we kort de ontwerpprojecten.

Er zijn twee projecten over Luisteren. Chantal Weststrate zette een project op voor Frans (vwo 4); Annemieke Duijvendak, Lillian Oosterhout en Amir Shabo van de OSG Bijlmer zetten een luisterproject op voor Engels (havo en vwo 4). De aanpak van deze ontwerpen verschilt aanzienlijk en, wellicht daardoor, ook het eindresultaat. Chantal trof geen algehele vooruitgang aan op de natoets, leerlingen hadden nauwelijks samengewerkt, raffelden aan het eind van de periode hun luisterdossier maar een beetje af, maar wisten achteraf wel heel goed te vertellen wat zij beter hadden kunnen doen. De rapportage van dit luisterdossierproject is uitermate eerlijk: nogal wat aan-

bevelingen voor een verbeterd vervolg gaan eigenlijk over de ontwerpregels die niet of niet voldoende zijn toegepast: geen opbouw van zelfstandig leren (ontwerpregel 7), geen tussenproducten, geen samenwerking ingebouwd (ontwerpregel 8). De voor-nemens voor een hernieuwd ontwerp, zijn dus eigenlijk een nieuw inzicht in de kwaliteit van de ontwerpregels. Nu zou je dat project kunnen evalueren als mislukt. Maar daarmee zou je de ontwerpcyclus ontkennen, en het gegeven dat ontwerpregels ‘ei-gen’ regels moeten zijn. Het heeft heel weinig zin om lessen te ontwerpen aan de hand van ontwerpregels die niet geïnternaliseerd zijn: dan is het een kunstje, geen kunde. De ingrediënten voor een goed luisterproject zijn er, de ervaring met het ver-loop van de lessen noodt tot ingrepen, die ingrepen komen voort uit authentieke ervaringen en waarnemingen, en daarmee wordt een nieuw ontwerpproces in gang gezet.

Het luisterproject van de drie docenten Engels van de OSG Bijlmer en Anne Bannink van het ILO heeft een ander karakter. Ten eerste startte dat project al met ervaringen: het kijk- en luisterdossier zoals dat vorm kreeg op die school, voldeed niet. Er gebeurde zo ongeveer wat er bij Chantals leerlingen hierboven gebeurde. Leerlingen schoven de boel voor zich uit, besteedden er niet regelmatig aandacht aan, ruilden opdrachten onderling uit, en zo verwerd het dossier tot een afvinkopdracht. De basisvondst in dit ontwerp is de rol van de leerlingen in het hele proces. Leerlingen werden niet langer op pad gestuurd met een ‘stencil’ en een inleverdatum (‘je zoekt het verder maar uit’), maar werden verantwoordelijk gemaakt voor elkaars luisterdossier: elke groep verzorgde aan de hand van zelfopgenomen video’s een luisterles. Dat betekende onder meer dat leerlingen interessant materiaal moesten kiezen, daar vragen en opdrachten bij moesten maken, onderling taken moesten verdelen, de techniek in de gaten houden (niet alle dvd’s zijn op elke willekeurige dvd-speler af te spelen) etc. De docenten en de leerlingen waren behoorlijk tevreden over het proces en het resultaat, al blijven er nog genoeg zaken te wensen over. Maar die hebben meer te maken met het verfijnen van de organisatie van het project, dan met de opzet en inhoud: die is nu wel gevonden.

Het gespreksvaardigheidsonderwijs is het onderwerp van Gerrit Jan Fonk, die de lessen bedacht met Judith Hoekstra en Jos Canton. Gerrit Jan voerde de lessen uit in verschillende klassen. De keuze voor gespreksvaardigheid kwam voort uit zijn ervaring dat leerlingen wel veel weten van de taal, maar er niet veel mee doen. Zijn leerlingen zijn erg op woordjes stampen gericht, en hebben de indruk dat je perfect Frans

moet kennen om Frans te kunnen en mogen spreken. Je zou kunnen zeggen: de aandacht voor vorm hindert het taalgebruik. Deze vaststelling leidde in de ontwerpfase tot een hele rits wenselijke oplossingen: meer aandacht voor gespreksvaardigheid, ook in de cijferwaardering, meer oefengelegenheid, meer gestructureerde oefengelegenheid (met voorbereidende oefeningen), leerlingen meer eigen keuzes bieden voor onderwerpen waarover gesproken wordt, etc. Deze wensen leidden tot twee soort ontwerpen: korte gesprekstaken om de spreekonwennigheid tegen te gaan, en een lange gesprekstaak voor de inhoudelijke diepgang. Uit het verslag over het werken met korte gesprekstaken, blijkt dat de korte taken wel motiverend waren, maar teveel tijd vergden, en dat de instructie via een formulier te zwaarwichtig was, en juist in strijd met het vanzelfsprekende en natuurlijke van het spreken. Andere instructievormen werden uitgeprobeerd. De langere gesprekstaak (zes lessen, vier weken) rond een Frans menu, dat door leerlingen gezamenlijk gekookt werd, was een groter succes. Leerlingen legden een grote mate van zelfstandigheid aan de dag, konden inhoudelijke keuzes maken. Interessant in het verslag is hoe de docent worstelde met zijn rol als onderhandelaar: hij wilde leerlingen zoveel mogelijk zelf landstroken laten kiezen voor de gerechten, maar toen dreigden er drie groepjes ‘Normandië’ te ontstaan...

Literatuuronderwijs (Italiaans) komt aan de orde in het ontwerp van Wibo van der Es, Daniela Fasoglio, Helen van Hoorn en Judith Janssen. De behoefte om literatuurlessen op te zetten kwam voort uit negatieve ervaringen: leerlingen zijn óf weinig gemotiveerd, óf weinig bekwaam. Een leerlinggerichte aanpak zou kunnen helpen om toch interesse bij leerlingen te kweken voor literatuur. Dit ontwerpproces werd deels theoretisch gestimuleerd door het differentiatie-model van literaire ontwikkeling van Witte (2005; 2006) als uitgangspunt te nemen. Dat betekende: zorg voor keuze uit teksten (moeilijkheidsgraad) en keuze uit verwerkingsopdrachten (belevend, identificerend, analyserend, letterkundig, in die volgorde). Zo construeerde dit team een eigen ontwerpregel, afgeleid uit theorie over literaire ontwikkeling. Daardoor schiep het team zich een richtlijn voor het kiezen van teksten en het maken van opdrachten en een referentiekader om met elkaar in discussie te gaan over de kwaliteit van het materiaal. Dit project laat zien, dat het, vanuit ontwerp kundig oogpunt, niet nodig is om een lessenserie op grote schaal uit te proberen. In dit geval waren er maar twee leerlingen (6-vwo, Italiaans) betrokken bij de lessen, maar ook twee leerlingen leveren veel informatie over de kwaliteit van het ontwerp.

Wibo van der Es deed al eerder (Van der Es, 2005) verslag van een project over schrijfvaardigheid dat hij bedacht, uitvoerde en evalueerde. Zijn ontwerp ‘drive’ is niet zozeer probleemgestuurd: hij wil niet via het ontwerp een gesignaleerd didactisch probleem oplossen. Hij ontwerpt vanuit inspiratie. Van der Es maakte kennis met een lessenserie Nederlands, gebouwd volgens de principes van observerend leren, en voelde de aandrang zo’n aanpak uit te proberen bij Engels. Hij ontwierp een eigen variant voor klas 3, met succes.

3.3 Terugblik

Terugblikkend op de ontwerpen, de ontwerpprocessen en de resultaten, trekken we enkele voorlopige conclusies over ontwerpkunde als vakdidactisch handwerk. Daarbij betrekken we ook onze ervaringen met vakdidactisch ontwerpen in de universitaire lerarenopleiding.

Ontwerpen van onderwijs vereist veelzijdigheid: een prettige mix van creativiteit en durf, vakdidactisch inzicht en enige mate van discipline. Divergerend en convergerend denken moeten samen gaan. Creativiteit komt van pas in de ontwerpfase, het moment waarin vastligt wat de ontwerpseisen zo’n beetje zijn: allerlei alternatieven moeten dan opborrelen en tegen het licht worden gehouden. Creativiteit speelt ook een rol als moet worden nagedacht over hoe vast te stellen is dat het ontwerp aan de ontwerpdoelen beantwoordt: hoe stellen we vast dat dit onderwijs motiverend is, tot betere prestaties leidt, het zelfstandig leren bevordert, betekenisvol is, transfer bevordert naar andere situaties en andere taaltaken? Niet iedereen is even goed in het divergeren en convergeren; daarom kan het werken in een team de kwaliteit van het ontwerp ten goede komen: de een is creatiever dan de ander, de ander houdt de strikte lijn in de gaten (relateert de oplossing aan het probleem). Maar tegelijkertijd kan teamwerk de kwaliteit van het ontwerp in de weg staan. In het ontwerpproject hebben we ervaren dat het soms heel lang duurde voordat een team tot een ontwerp kwam: er werd veel gediscussieerd, opgeworpen en weer terzijde geschoven, totdat soms een minder enthousiast compromis leidde tot een vlakker ontwerp dan wenselijk was. Voor de durfals onder de ontwerpers was dat niet altijd even makkelijk te verteren.

Vakdidactisch inzicht komt vooral aan de orde bij het analyseren van de probleemsituatie. Om vast te kunnen stellen wat de oorzaken van didactische problemen zouden kunnen zijn, is inzicht nodig in de factoren die ertoe kunnen doen. Dat bete-

kent: een op theorie en ervaring gebaseerd inzicht in de didactische werkelijkheid. Grote woorden gaan dan gemakkelijk met de analyse aan de haal: 'Leerlingen zijn niet gemotiveerd', 'De motivatie ontbreekt', 'Leerlingen kunnen niet zelfstandig werken'. Punt is, dat achter woorden als motivatie en zelfstandig leren werelden van betekenis schuilgaan, en dat de analist zich telkens de vraag moet stellen: maar wat bedoel ik dan, als ik het over motivatie heb? Welke soort motivatie bedoel ik dan? Niet voor niets hebben we over een paar belangrijke kwesties in de vakdidactiek theoretische hoofdstukken opgenomen in dit boek. In de opleiding echter, en ook in de ontwerpprocessen in de HOT-teams, zien we vaak weinig neiging tot vakdidactisch verdiepen. Volgens ons is dat wel nodig, willen ontwerpen tot hogere niveaus geraken: praktische ervaring en didactische verdieping moeten hand in hand gaan bij ontwerp-kunde. In de ontwerpen over literatuuronderwijs en schrijfonderwijs zien we dat vakdidactische inspiratie, in beide gevallen vanuit een ander vak (Nederlands) erg nuttig kan zijn (er is niets zo praktisch, als een goede theorie). We stellen ons dan ook voor, dat we de komende tijd meer vakdidactische en onderwijskundige theorie als bronnen aan de digitale versie van dit handboek zullen toevoegen.

Denkkracht is ook vereist bij het plannen van de evaluatie: hoe stel je vast dat het ontwerp doet wat het zou moeten doen, dat het problemen aanpakt die ervaren werden? Die onderzoeksfase komt bij niet veel van de gepresenteerde ontwerpen in voldoende mate aan bod. Met een korte vragenlijst kun je gemakkelijk ervaringen van leerlingen inventariseren, maar er is veel meer mogelijk en wenselijk, om op gefundeerde, empirische gronden ervaringen te staven of juist te weerleggen. Het ontwerp dat we volledig hebben gepubliceerd in dit boek, van Marrit van de Guchte, is een voorbeeld waarin veel aandacht is besteed aan de evaluatie. Niet zo zeer omdat er getallen worden genoemd en omdat er enige statistiek aan te pas kwam. Maar vooral ook omdat er via de evaluatie gezocht wordt in hoeverre leerlingen bepaalde kenmerken van het ontwerp (zoals 'eigen inbreng') ook daadwerkelijk hebben ervaren, en in hoeverre die waardering een rol speelt bij de waardering van het geheel en bij de resultaten. Zo wordt een kleine bijdrage geleverd aan de vakdidactische theorie: klopt het dat 'eigen inbreng' voor leerlingen belangrijk is om goed te presteren? Ook sterk aan dit project is dat de ontwerpers eerst een aantal mogelijkheden verkennen om vast te leggen wat het effect zal zijn, en daaruit een keuze maken; in feite niet anders dan bij het ontwerpen van lessen, waarin ook keuzes gemaakt moeten worden uit een aantal alternatieven. Interessant in dit project is ook dat Marrit iets van het proces gedurende de lessen heeft vastgelegd. In haar ontwerp was het onderhandelen

met leerlingen over leerdoelen een belangrijk kenmerk en daarom heeft zij van enkele van die onderhandelingen ook opnamen gemaakt. Zij zijn geprotocolleerd in het verslag, om te laten zien hoe die onderhandelingen zijn verlopen.

Al met al hopen we met de publicatie van de ontwerpen en de verslagen van de teams en de ontwerpen van docenten-in-opleiding bij te dragen aan een krachtiger, interessanter taalonderwijs. We zijn de teams bijzonder dankbaar dat zij hun werk openbaar hebben willen maken: er is durf voor nodig, om anderen zo in je keuken te laten kijken. Ontwerpen start bij jezelf kwetsbaar opstellen (het zou anders/beter kunnen dan het nu gaat).