

# AAN DE SLAG MET OPEN-LEERPAKKETTEN IN 'DIDACTIEK NEDERLANDS AAN ANDERSTALIGEN'

Jes Leysen & Ann De Schryver

---

*'The challenge is to change  
from teaching by telling  
to learning through doing'  
(Schweizer 1999)*

## 1 Inleiding

Liever dan onze studenten didactiek een pak theorie voor te schotelen over zelfstandig leren, besloten we bepaalde onderdelen van de leerstof om te werken naar zelfstandig te verwerken leerpakketten ('open-leerpakketten'). Zo konden de studenten zelf ervaren wat (begeleid) zelfstandig leren betekent. Daarbij leerden ook wij, de ontwerpers. Onze eigen inzichten rond zelfstandig werken waren tot dan toe immers grotendeels wél louter theoretisch. Onze bijdrage is een verslag van hindernissen die we tegenkwamen, inzichten die we verwierven en meningen van studenten die met de pakketten werkten. We hopen zo enerzijds andere lesgevers, ook in andere onderwijscircuits, enthousiast te maken voor begeleid zelfstandig leren. Anderzijds kunnen zij dankzij onze ervaringen misschien meteen beter voorbereid aan de slag...

## 2 Doelpubliek en ontwikkelde materialen

We beperken dit onderdeel over onze doelgroep en de ontwikkelde materialen tot een minimum. Ook voor de lezer van deze bijdrage en de deelnemer aan de HSN dachten we: "We laten hen concreet aan de slag gaan i.p.v. een woordenstroom over hen uit te gieten".

Lezers die graag meer weten over onze doelgroep e.a., verwijzen we graag naar een uitgebreidere publicatie: Leysen, Jes en Ann De Schryver (2002, te verschijnen):

*Hoe 'studenten/lesgevers NT2' open leren uitproberen: experimenteren met 3 open-leerpakketten in 'Didactiek Nederlands aan Anderstaligen'.* In: Schoolleiding en begeleiding/BZLE (map 2). Mechelen, Wolters-Plantyn Professionele Informatie. Deze map rond Begeleid Zelfstandig LEren bevat ook bijdragen van o.a. Wouter Brandt en Vincent Donche die eerder theoretische kaders schetsen. In de bibliografie namen we nog nuttige referenties op inzake het STIHO-project<sup>1</sup> waarin we werkten.

## 2.1 Doelpubliek

De opleiding 'Didactiek Nederlands aan Anderstaligen' (DNaA) is een vakdidactiek voor (toekomstige) leerkrachten Nederlands als tweede taal (NT2). Deze opleiding kan door de studenten van de academische initiële lerarenopleiding gevolgd worden als vakdidactiek na de 4 initiële modules van algemene onderwijskunde. Men kan ook als vrije student de opleiding volgen en zo het getuigschrift Postacademische Vorming Didactiek Nederlands aan Anderstaligen verwerven. DNaA bestaat uit drie vakken: twee vakken 'theorie' en een vak 'stage'. Gedurende één academiejaar wordt er een halve dag per week contacttijd voorzien. Na de paasvakantie, bij het laatste vak, geven de studenten Nederlands in verschillende circuits voor anderstaligen: centra voor volwassenenonderwijs, centra voor basiseducatie, onthaalklassen voor anderstalige nieuwkomers, ...

De studenten Germaanse filologie die DNaA als bijkomende vakdidactiek kiezen, zijn studenten die zich er bewust van zijn dat NT2 niet hetzelfde is als Nederlands moedertaalonderwijs en ze zijn bereid zich extra in te zetten om goede NT2-leerkrachten te worden. De andere studenten bestaan zowel uit ervaren leerkrachten NT2 die hun lespraktijk willen verbeteren, als uit deelnemers die hun loopbaan een nieuwe wending willen geven. Ook zij blijken bereid daartoe een ernstige inzet te bieden.

We geven u deze informatie om aan te tonen dat we een zeer gemotiveerd en gevarieerd publiek hebben. Dat geeft tijdens de contacturen (zeg maar: de lessen) sprankelend momenten waarin de ervaren NT2-lesgevers voorbeelden aanbrengen vanuit hun praktijk om onze voorbeelden aan te vullen of tegen te spreken.

---

1 STIHO: Stimuleringsfonds Hoger Onderwijs. Een van de afgeronde projecten van de Edubron onderzoeksgroep (projectcoördinator: Wouter Brandt) van de Universiteit Antwerpen/UIA (voor meer gegevens: <http://www.edubron.be>). Het centrale onderwijsconcept waarop dit project rust, is het begeleid zelfstandig leren (BZL). Diverse argumenten ondersteunen de opvatting om in toenemende mate leeromgevingen te creëren waarin BZL een meer centrale rol toebedeeld krijgt. De doelstelling van dit project is het ontwikkelen van een draaiboek (geconcretiseerd in het eindrapport: CD-rom gecreëerd door W. Brandt) bruikbaar voor het concipiëren van leersituaties waarin BZL centraal staat. Deze doelstelling wordt gerealiseerd op basis van leerervaringen en er wordt hands-on expertise opgedaan bij het transformeren van bestaand cursusmateriaal naar studiemateriaal dat de optimalisering van begeleid zelfstandig leren beoogt.

Studenten die tegelijk hun opleiding Germaanse filologie volgen en nog geen onderwijservaring hebben, pikken deze praktijkvoorbeelden mee op en brengen omgekeerd vaak een nog frissere theoretische kijk op bepaalde aspecten. Op die gemotiveerdheid komen we verderop terug, wanneer we het hebben over open-leerpakketten bij andere doelgroepen.

## 2.2 Ontwikkelde materialen: open-leerpakketten (OLP's)

### 2.2.1 OLP's: waarom?

Enerzijds vonden we dat we in onze opleiding het opgangmakende onderwijsconcept 'Begeleid Zelfstandig Leren' een plaats moesten geven. We willen steeds mee nadenken over vernieuwingen in onderwijs en ze ook uitproberen. Anderzijds hadden we het gevoel dat we de contacttijd voor bepaalde leerstofonderdelen in DNaA nog effectiever en efficiënter konden gebruiken: doceren vervangen door zelfstandig leren zodat er tijdens de contactmomenten ruimte komt om docentvaardigheden te oefenen of te focussen op didactische consequenties van bepaalde theoretische inzichten.

Om van het klassieke systeem van leerstofoverdracht over te gaan tot zelfstandig leren, zijn een aantal fundamentele veranderingen nodig. Omdat de veranderingen groot zijn, wordt er gesproken van 'kantelingen': het traditionele systeem wordt echt wel op zijn kop gezet... Nodig zijn:

- a) de *instrumentele* kanteling: ze houdt in dat er geschikte leermaterialen worden ontwikkeld, in concreto: OLP's;
- b) de *operationele* kanteling: een geëigende set van werkvormen en evaluatie;
- c) de *logistieke* kanteling, waarin er aandacht is voor de ondersteuning door ICT.

Wij hebben vooral voorzichtige stappen gezet op het vlak van de instrumentele kanteling. Dat gebeurde deels uit een bewuste overweging, deels uit een gebrek aan eigen logistieke expertise. Het is in ieder geval een principiële keuze om DNaA niet op te vatten als een aaneenschakeling van modules voor begeleid zelfstandig leren. De troef van onze opleiding is volgens onze studenten de grote levendigheid en onmiddellijke praktische bruikbaarheid van onze lessen, de sociale interactie tussen de verschillende soorten studenten (die NOOIT door een computer-ondersteund discussieforum kan geëvenaard worden), het trainen van docentvaardigheden in de contacttijd, de ervaringsuitwisseling en het feit dat onze lessen de actieve onderwijsmethoden die we willen doorgeven ook illustreren... We opteerden er daarom in het kader van 'begeleid zelfstandig leren' voor drie onderdelen uit de cursus te vervangen door open-leerpakketten. Het aspect 'zelfstandig' is duidelijk: de studenten verwerken een bepaald pakket buiten de



lesuren, zonder onze tussenkomst, zonder aanwezigheid van de lesgevers. Het blijft echter 'begeleid': niet alleen staan we als lesgever via mail ter beschikking voor vragen, ook blijft het zo dat de pakketten in een bepaalde leerlijn passen en voorafgegaan/gevolgd worden door bepaalde contactsessies en oefenseminaries. Het gaat geenszins om een soort 'afstandsonderwijs' waarbij gelijk wie op gelijk welk moment bepaalde pakketten zou kunnen verwerken. We blijven de studenten begeleiden, het leertraject wordt niet volledig door de student zelf bepaald (zie ook verderop in dit artikel).

### 2.2.2 OLP's: hoe?

De OLP's werden op een gelijkaardige manier in elkaar gezet<sup>2</sup>. Het gaat om een bundeling van oefeningen die men zelfevaluatie-opdrachten (ZEO's) noemt. De studenten maken die oefeningen individueel of met (een) collega(s). De ZEO's werpen vragen, problemen op die de studenten moeten beantwoorden of oplossen. Ze worden idealiter op een uitdagende/motiverende wijze gesteld. De studenten krijgen feedback op de ZEO's door middel van responsen (RES). Ze kunnen hun antwoorden vergelijken met 'model' antwoorden -vandaar het aspect 'zelfevaluatie'- en worden eventueel doorverwezen naar extra informatie of naar informatie die reeds eerder aan bod kwam. We maken er de studenten attent op dat bij zelfstandig leren, het *leerproces* en de *reflectie* erop erg belangrijk is en dat studenten die onmiddellijk naar de responsen gaan kijken en ze van buiten leren, de doelen niet bereiken omdat ze bepaalde inzichten dan niet zelf en al doende verwerven en bepaalde struikelblokken niet ervaren.

De ZEO's worden afgewisseld met informatieve brucelementen die kennis koppelen aan reeds bestaande kennis. De student loopt op eigen tempo doorheen die 'opdrachten en de info. De informatieve blokjes zijn beknopt. Het is de bedoeling dat er voor het aanbieden van extra informatie aan extra gemotiveerde/geïnteresseerde studenten een uitdiepingslaag in het pakket wordt voorzien.

Wat we zelf een groot verschil vonden met een traditionele cursus is dat er wordt *gestart* met een ZEO en niet met een theoretisch blok. Met andere woorden: NIET eerst theoretische kennis vergaren en dan toepassen; WEL: reeds bestaande kennis mobiliseren door het opwerpen van een vraag of het stellen van een probleem. Indien het probleem geen oplossing kan krijgen omdat het de student aan kennis ontbreekt, wordt als vanzelf een noodzaak aan extra kennis gecreëerd, die dan pas wordt aangeboden nadat er eerst over een bepaalde problematiek nagedacht is.

---

2 We baseren ons op het ontwerpstramien van Race, Phil (1993). The open learning handbook. Promoting quality in designing and delivering flexible learning. London/New Jersey, 2002.

### 2.2.3 OLP's: welke?

We maken onze werkwijze in het volgende onderdeel concreet met een fragment uit één van de drie OLP's die we ontwikkelden, maar we geven u volledigheidshalve de titels van de 3 OLP's die we uitwerkten, alsook de site-adressen waarop u ze kan vinden. De keuze van juist die drie leerstofonderdelen gebeurde bewust. Behalve voor het OLP waaruit we u hier een fragment voorstellen, vinden we dit artikel niet de plaats om verder in te gaan op de redenen om bepaalde leerstofonderdelen wel/niet te kiezen voor omzetting naar een OLP. Ook nu verwijzen we de geïnteresseerde lezer weer naar Leysen, Jes en Ann De Schryver (2002).

OLP 1: Woordenschat: het belang van bouwstenen

<http://edubron-www.uia.ac.be/projecten/onderwijs/nt2/module1>

OLP 2: Theoretische uitgangspunten en taalonderwijsmethodes

<http://edubron-www.uia.ac.be/projecten/onderwijs/nt2/module2>

OLP 3: Instructies bij complexe werkvormen

<http://edubron-www.uia.ac.be/projecten/onderwijs/nt2/module3>

Het derde OLP gaat over theorie en achtergronden die wij nodig achten opdat studenten een bepaalde vaardigheid, nl. het geven van instructies bij complexe opdrachten, efficiënter zouden kunnen uitproberen. Onduidelijke of onvolledige instructies bij een werkvorm kunnen het klasgebeuren heel erg in de war doen lopen. Maar daadwerkelijk oefenen op het geven van instructies vraagt tijd. Waar wij voorheen een halve lestijd aan de theorie besteedden en een halve lestijd aan het inoefenen, konden we dankzij het openwerken van de theorie een volledige les aan het inoefenen van de vaardigheid besteden. Dit OLP voldoet dus in zekere zin het meest aan een belangrijke bedoeling van OLP's, nl. contacttijd zinvoller invullen.

Dit OLP bevat ook heel praktische opdrachten, direct op lesgeven gericht. De responsen bestaan voornamelijk uit concrete antwoorden en veel minder uit bijkomende informatie.

## 3 Aan de slag: een voorbeeld

Hieronder geven we u een fragment uit het derde open-leerpakket. We laten het voor zichzelf spreken, maar geven u, de lezer, wel dezelfde 'raad' als aan onze studenten: als u 'beklijvend' wil ondervinden wat werken met een OLP inhoudt, probeert u dit fragment best even uit alsof u één van onze studenten bent, wat we ook de deelnemers aan de HSN vroegen.

## FRAGMENT UIT HET OLP 'Instructies bij complexe werkvormen'

Opm. De nummering hieronder is de nummering van het OLP. We wijzigden ze niet.

### 2.5.1

Hier is het materiaal voor een *spreekoefening*. Uit de lessen die overspreekvaardigheid gingen, bent u zeker wel met dit soort oefeningen vertrouwd.

Het is een oefening met een *informatiekloof*. Dat houdt in dat de studenten elk slechts een deel van de informatie krijgen die nodig is om de opdracht tot een goed einde te brengen. Zo zal er automatisch communicatie ontstaan: de studenten moeten hun eigen informatie overbrengen naar de anderen of m.a.w.: ze moeten de 'kloof' overbruggen tussen wat ze elk apart weten. Anders kan de opdracht niet voltooid worden. In dit geval gaat het om een oefening waarbij de studenten per twee werken (A/B-oefening), maar er zijn geen complexe (her)groepeervormen (vaak is dat bij opdrachten met informatiekloven wél het geval). De kloof bestaat hier concreet uit het feit dat A en B elk een andere tekening voor zich hebben. De te vinden verschillen staan onder 'oplossing' bij de tekeningen, maar uiteraard krijgen de studenten die oplossing niet.

#### Situatie

De doelgroep voor dit materiaal: *postbeginners of halfgevorderden*.

U stelt zich een *heterogene klasgroep* voor met *19 volwassen cursisten* die in een gewone *klassikale opstelling (rijen banken)* de les volgen.

Zou u de instructies die u aan de cursisten zou geven bij deze oefening een *expliciet, letterlijk* kunnen uitschrijven.

Wees zeer zorgvuldig in uw formulering. We zijn geïnteresseerd in de kleine details. Schrijf zowel de instructies neer die te maken hebben met de *praktische organisatie* van het klaslokaal als met de *inhoud* van de oefening.

#### Uitgeschreven instructie

- 1) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 2) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 3) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 4) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

*Vergelijk uw instructies met die van medecursisten en wissel de ideeën uit. Zijn zij nog op andere belangrijke aandachtspunten gekomen? Voeg die dan bij die van u.*

Na deze uitwisseling kan u een *aantal aandachtspunten* consulteren die wij alvast belangrijk vinden. In uw instructies zouden we op deze vragen toch een antwoord moeten vinden. Als u de respons wil consulteren, doe dat dan best *na* het bekijken van de aandachtspunten.

## 2.5.2 Aandachtspunten bij het formuleren van de instructie bij de oefening 'de stationsscene'

Een aantal organisatorische aspecten:

- Wat doet u met een oneven aantal cursisten in een oefening per twee?
  - Weten de cursisten met wie ze moeten samenwerken? (Is er een reden om de groepen zo in te delen?)
  - Weten ze waar ze moeten gaan zitten?
  - Wanneer geeft u het materiaal?
  - Weten ze hoe ze het materiaal moeten hanteren?
  - Hoe lang mogen ze aan de oefening werken?
  - Hoe controleert u of de cursisten de oefening ook echt begrijpen?
  - Geeft u de instructie één keer mondeling of ondersteunt u nog op een andere manier?
- Zo ja, op welke manier en wanneer?
- Hanteert u bij het geven van de instructie de Nederlandse taal op het niveau van de cursisten?

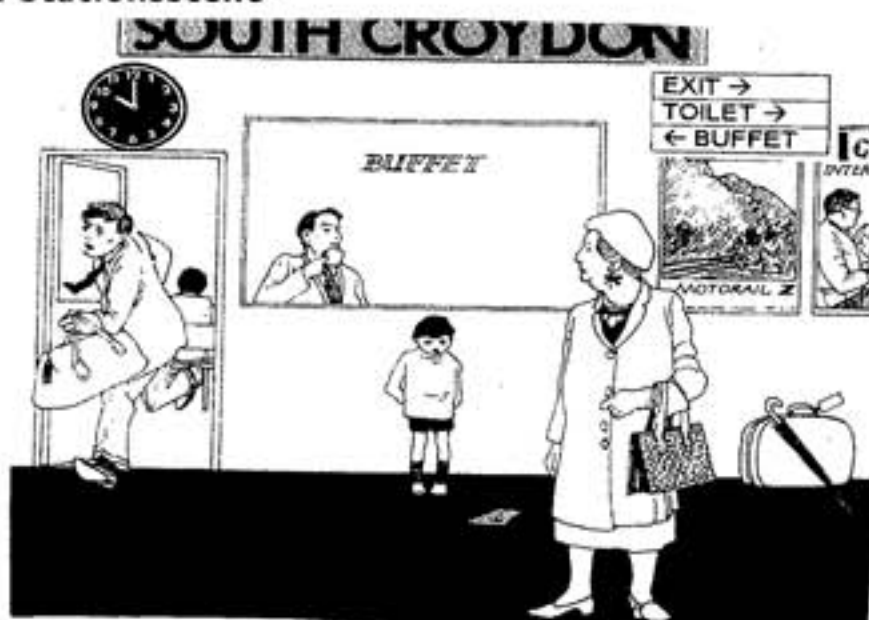
Een aantal eerder inhoudelijke aspecten:

- Weten ze hoeveel verschillen ze moeten vinden?
  - Weten ze wat ze moeten doen bij bijvoorbeeld woordenschatproblemen?
  - Verwacht u een eindproduct?
  - Wat voor soort eindproduct verwacht u?
- (moeten ze de verschillen noteren en nadien afgeven? enkel verwoorden?)



## Materiaal : De Stationsscène<sup>3</sup>

A.



B.



Oplossing van de spreekoefening (verschillen tekening B)

- 1) Er ligt geen blad papier op de grond
- 2) De vrouw heeft vijf knopen aan haar jas
- 3) De toiletten zijn naar links
- 4) De vrouw heeft geen oorbel
- 5) De kleine jongen heeft zwarte strepen op zijn trui
- 6) Er hangt geen label/kaartje aan het handvat van de koffer
- 7) Er hangt een sticker 'London' op de koffer
- 8) Er is geen wijzer op de klok die het uur aangeeft
- 9) De man achter het raam heeft een zwart kopje vast
- 10) Op het raam staat 'Buffet' niet vermeld
- 11) De man die met zijn rug naar ons zit in het buffet, heeft lang haar
- 12) Op de poster (uiterst rechts) is er geen gezicht van een jongen te zien

3 Mits kleine aanpassing Uit : Ur, P.: Discussions that work: task-centred fluency practice (13th ed). Cambridge, Cambridge University Press, 1992 (Cambridge handbooks for language teachers) ISBN 0521281695



### 2.5.3 Respons ('sleutel')

#### *De stationsscène*

We schrijven de instructie niet woordelijk uit, maar hier volgen wel een aantal belangrijke elementen.

#### *Een aantal organisatorische aspecten:*

U zet best de cursisten goed alvorens het materiaal uit te delen. (Als de cursisten enkel een tekeningetje moeten meenemen is het niet zo'n probleem, maar als er meerdere materialen moeten gebruikt worden, wordt het anders onhandig)

U geeft best ook de instructie voor ze het materiaal in handen hebben. Doet u dat niet, dan loopt u de kans dat de cursisten al met het materiaal bezig zijn en niet meer luisteren naar uw instructie. Het kan ook zijn dat ze - niet wetend wat van hen verwacht wordt - al op elkaars blaadjes beginnen kijken en dat is zeker bij een 'informatiekloof oefening' als deze niet de bedoeling. Een aantal kernwoorden kunnen op het bord komen om de mondelinge instructie te ondersteunen:

- bv. 12 verschillen zoeken
- vragen stellen, beschrijven (NIET kijken bij de partner)
- 10 minuten

De indeling in duo's kan eventueel op voorhand beredeneerd worden: homogene paren (= cursisten van ongeveer hetzelfde niveau) of juist heterogene paren (een sterkere cursist die met een zwakkere samenwerkt). Het is uiteraard gemakkelijker om de cursisten met hun buur te laten werken, maar u kan gewoon meer leerkansen creëren door cursisten op een bewuste wijze bij elkaar te zetten.

De cursist die overblijft plaatst u best bij een ander duo, daar moeten ze dan afwisselend vragen stellen.

Het is beter als lesgever niet deel te nemen aan de activiteit en met de overblijvende cursist een duo te vormen. Zo verliest u immers zelf het overzicht op het klasgebeuren en bent u voor de andere duo's niet beschikbaar bij problemen. Het is belangrijk dat u aan de cursisten meedeelt dat u zal rondlopen om te luisteren, dat u niet alle fouten zal corrigeren maar er na de oefening wel een aantal ter sprake zal brengen. Cursisten moeten bij problemen trachten om eerst zelf uit tegeraken en pas indien het met vereende krachten niet lukt, kunnen ze de lesgever inschakelen.

#### *Een aantal eerder inhoudelijke aspecten:*

Het spreekdoel moet duidelijk zijn voor de cursisten. In dit geval moeten ze door het stellen van vragen aan elkaar en het beschrijven van hun eigen prent trachten uit te vissen waar er verschillen zijn met de prent van hun werkpartner. Het is niet toegestaan om op elkaars blaadjes te kijken. (Uiteraard kan u het hen niet verbieden

als ze het toch doen, maar dan heeft deze oefening -als spreekoefening - totaal geen zin en foppen de cursisten zichzelf.)

Het is belangrijk dat u aangeeft dat de cursisten 12 verschillen moeten vinden en deze aanduiden op de tekening. U kan ook verwachten dat ze een geschreven lijstje maken met de verschillen of u kan hen vragen om na de oefening in staat te zijn om de verschillen ook mondeling toe te lichten.

Een tijdslimiet bedenken is niet altijd makkelijk, maar het houdt de druk op de ketel en het rendement blijft hoog. Voor deze oefening krijgen de cursisten bijvoorbeeld 10 minuten. Als toch blijkt dat nog te veel duo's hard aan het werk zijn kan u nog 2 minuten bijgeven.

EINDE FRAGMENT

### **3 Wat wij als ontwikkelaars leerden**

Het ontwikkelen van OLP's vraagt veel energie en is bij ons niet probleemloos verlopen. Een OLP is eerder een organisch groeiend dan een statisch gegeven. U kan en moet eraan blijven sleutelen: extra uitdiepingen voorzien, weblinks toevoegen en/of verwijderen omdat ze niet meer operationeel zijn, ...

In wat volgt schetsen we een aantal aandachtspunten die verband houden met de ontwikkeling van de OLP's.

#### *3.1 Ontwikkeltijd en andere problemen*

Even snel een OLP maken is een illusie. Eén van ons volgde een seminarie over 'Begeleid Zelfstandig Leren' waarin de verhouding 100/1 genoemd werd: het ontwikkelen van 1 verwerkingsuur voor studenten, vereist 100 ontwikkelingsuren voor de docent. We hebben zelf mogen ondervinden dat deze verhouding zeker niet overdreven is.... De benodigde ontwikkeltijd is uiteraard afhankelijk van de beginsituatie. Indien u een OLP kan beginnen ontwikkelen op basis van bestaande en beproefde lessen, hebt u minder werk dan wanneer u van niets moet beginnen, maar zelfs dan moet u met een grote tijdsinvestering rekening houden. Die tijd gaat zowel naar vormelijke aspecten (lay-out e.d., zie ook verder) als naar inhoudelijke. Het is niet altijd gemakkelijk interessante opdrachten te vinden die een probleem opwerpen en de nood aan bepaalde informatie genereren.

Tijdens het opstellen van de pakketten wordt er continu afgewogen wat nodig en wat overbodig is. De informatieve paragraafjes die toegevoegd worden als extra stukken bij het bespreken van mogelijke oplossingen bevatten enkel uiterst korte,

basisinformatie. Indien studenten meer willen weten, kunnen ze doorverwezen worden naar een uitdiepingslaag, bv. extra artikels, die dan ook bij elkaar moeten gebracht worden.

Ook in het ontwikkelen van de responsen is veel energie gekropen. Welke elementen horen thuis in het modelantwoord op een opdracht? Idealiter beperken de responsen zich ook niet tot het geven van modeloplossingen, maar gaan ze ook echt in op wat de leerder gedaan heeft. Ze moeten de leerder een antwoord geven op de vraag: 'Zat ik juist?' en 'Zo neen, waarom niet? Waar kan ik in informatie vinden om het beter te doen?' Ze bevatten ook positieve bevestiging voor de leerders.

En daarmee komen we dan meteen bij een ander aandachtspunt: welke stijl hanteert u in het pakket? Het is de bedoeling dat de leerder zich persoonlijk aangesproken voelt en ook persoonlijke feedback krijgt. De juiste toon vinden is niet gemakkelijk. Een stuk dat de éne te betuttelend vindt, valt bij de andere juist in de smaak. Sommigen vinden het fijn om 'a positive stroke' te krijgen en anderen niet. Nog anderen vinden een pakket dat in de u-vorm wordt opgesteld te formeel. Zoeken dus... en aan studenten vragen of ze het in globo een aangename stijl vonden.

De lay-out van de pakketten is belangrijk. Een OLP is luchtig. Het mag niet lijken op de gewone cursus met doorlopende tekst. Het moet er verzorgd en 'appetijtelijk' uitzien. De verschillende onderdelen van het pakket: intro's, samenvattingen, doelstellingen, zelfevaluatie-opdrachten, responsen, informatieve brucelementen, uitdiepingen,... krijgen eigen iconen/symbooltjes die steeds opnieuw gebruikt worden. De vorm van het pakket moet de studenten zingeven om eraan te beginnen. Een OLP is een werkbundel en dus is het ook nodig om bij een opdracht voldoende witruimte te voorzien, zodat de student gemakkelijk dingen kunnen invullen. Een aantal studenten werkt niet graag aan opdrachten op het computerscherm. Bovendien is het invullen van oefeningen in een Word-file soms erg onhandig. U zet als docent een rij met puntjes om aan te geven waar de studenten moeten invullen. Die puntjes springen bij het effectief invullen dan ook alle kanten op.

De lay-out is een werk van zeer lange adem en brengt ons bij een probleem van heel andere orde, nl. technische knowhow inzake computerprogramma's en computerondersteuning die het gebruikersgemak voor de leerder moeten bevorderen.



### 3.2 *Meerlagigheid*

Idealiter bevat een OLP verschillende 'lagen'. Aan de oppervlakte zit de basisinformatie die iedere student moet verwerven.

Een goed opgesteld OLP bevat inherent een mogelijkheid tot differentiatie. Studenten die bepaalde aspecten erg interessant vinden en daarover meer willen weten, moeten hun leershonger gestild weten. Het is aan de docent om voor verschillende aspecten in het pakket verdere uitdiepingsmogelijkheden te voorzien. Dit kan onder de vorm van toegevoegde literatuur, verwijzingen naar interessante sites op het internet, een extra moeilijke opdracht, ...

Het is moeilijk voor de ontwikkelaar om in te schatten hoe ver zo'n uitdieping en differentiatie moet gaan. Inmiddels blijkt ook wel dat de meeste studenten zich beperken tot de verwerving van de algemene informatie. Toegevoegde literatuur wordt zelden geconsulteerd en naar ingesloten weblinks wordt zelden doorgeklikt. Het heeft dan ook niet veel zin om hierin heel ver te gaan.

Met het toevoegen van weblinks stelt zich trouwens nog een ander probleem: het is niet alleen een huzarenwerk om uit de veelheid van informatie op het web een aantal goede links te selecteren. Soms vallen de webpagina's weg en werken de doorkliks niet meer. Eens u bovendien het hele pakket op een elektronisch leerplatform hebt laten parkeren, is het niet meer zo eenvoudig om er zelf nog verder aan te sleutelen als u niet over de gegeven technische knowhow beschikt.

In ieder geval beseffen wij dat we de mogelijkheid tot differentiatie nog te weinig geëxploreerd hebben. De opdrachten in het OLP situeren zich allemaal in de basislaag en de uitdieping beperkt zich tot het toevoegen van interessante artikels of een weblink hier en daar.

### 3.3 *Technische know-how en ICT-ondersteuning*

Dat is voor ons persoonlijk een groot mankement gebleken. We zijn wel in staat om een inhoudelijk sterk en voor de studenten interessant OLP af te leveren. We zijn echter onvoldoende vertrouwd met (en - moeten we toegeven - geïnteresseerd in) het opmaken van de OLP's in een geschikt 'format' voor het internet. Het softwarepakket 'Dreamweaver' bij voorbeeld, dat werd gebruikt om van leerstof uit de algemene opleiding een webproduct te maken, kennen we niet. Daarom zijn de OLP's opgemaakt als Word-files. Extra literatuur werd ingescand en/of toegevoegd als pdf.-file. De Word-files zijn echter niet zo geschikt om op een snelle en efficiënte wijze op de computer het OLP af te werken. Het zijn bovendien Word-files van de meest eenvoudige soort, zonder 'frames' en zonder 'interne navigatie'.



Met Word is het mogelijk automatisch naar bepaalde plekken in het document te springen. Deze kunstgrepen kennen we onvoldoende. Onze studenten moesten steeds 'scrollen' om na een opdracht de sleutel te bekijken en vervolgens terug naar de juiste plek in het pakket te gaan. Dat werkt enerverend en heeft menig student ertoe aangezet om het document te printen en op papier te werken. Slechts een aantal studenten heeft wel de moeite gedaan om de paar links die we toevoegden, eens uit te proberen en even verder te lezen.

Een collega<sup>4</sup> is zo vriendelijk geweest om onze werkbundels en andere documenten (zoals bv. extraliteratuur of een geluidsfragment) op het net te parkeren. Dat maakt ons tegelijk ook erg afhankelijk van die collega. De meeste problemen die de studenten ondervonden, hadden met de ICT-ondersteuning te maken: het geluidsfragment kon op sommige pc's toch niet simpelweg aangeklikt worden om te beluisteren, of de pc van de studenten was niet krachtig genoeg om het fragment te downloaden, of.... Deze elementen hinderden het vlot werken aan het OLP, leverden frustratie op bij studenten en wij konden, door een gebrek aan technische kennis, ook geen afdoend antwoord geven. We speelden de problemen door aan de collega, die uiteraard een eigen takenpakket heeft en niet verantwoordelijk is om alle problemen van DNaA-studenten te ondervangen.

De ICT-ondersteuning blijft voor ons een zwakke schakel in het geheel. Is het nodig dat iedere enthousiaste OLP-ontwikkelaar ook een computerdeskundige moet zijn? Voor dat laatste voelen wij ons veel minder geroepen. Tegelijkertijd vinden we niet dat een gebrek aan computerkennis een excuus mag zijn om geen OLP's te maken. Hoewel we het net zelf even vrij uitgebreid over een aantal technische aspecten van OLP's en ICT hadden, kan een OLP ook nog altijd gewoon 'op papier'!

#### **4 Inzichten en advies voor ontwikkelaars en verwerkers**

In dit onderdeel brengen we een aantal inzichten bij elkaar die we dankzij de medewerking van de studenten van de academiejaren 2001-02 en 2002-03 verzamelden. Bij ieder OLP zat een evaluatieformulier dat de studenten mochten invullen. Hoewel dat invullen dus op vrijwillige basis gebeurde, waren de reacties bijzonder talrijk en diepgaand. Deze formulieren gecombineerd met gesprekken

---

4 Met dank aan de heer Toby De Loght, Edubron-medewerker, Universiteit Antwerpen/UIA departement Didactiek en Kritiek.

over de OLP's, zowel klassikaal als met een aantal studenten individueel, maakten dat wij als ontwikkelaars van de OLP's heel wat bijkomende informatie kregen<sup>5</sup>.

#### 4.1 *Juiste inpassing in het programma*

OLP's kunnen op verschillende manieren in een programma ingepast worden. Zo gaf het pakket met theorie over het geven van instructies (OLP 3) de erop volgende contacturen meer waarde. Het pakket over theoretische achtergronden bij taalonderwijsmethoden (OLP 2, zie opsomming eerder in dit artikel) daarentegen kreeg zijn toegevoegde waarde juist pas na het volgen van bepaalde lessen en het lezen van een aantal artikels. Beide inpassingen zijn mogelijk en aanvaardbaar, maar het moet voor de studenten wel duidelijk zijn, anders kunnen er verwerkingsproblemen ontstaan. Dit merkten we heel duidelijk bij de eerste try-out van OLP 1: we hadden niet voldoende aangegeven dat het OLP als verdiepende herhaling bedoeld was, zodat sommige studenten eraan begonnen zijn om de leerinhoud te verwerven. Dat leidde tot de meermaals terugkerende opmerking dat het pakket een beroep deed op veronderstelde, maar niet aanwezige voorkennis en daardoor frustrerend werkte. Toen we het jaar daarop veel meer gehamerd hadden op de juiste timing van het pakket, kregen we juist erg positieve reacties: 'actieve herhaling van wat in de les al ingestudeerd was', 'preventieve controle in plaats van een eerste confrontatie op een examen'.

Bij het opstellen van OLP's balanceert u als ontwikkelaar eigenlijk op het slappe koord tussen twee soorten kennis: de kennis die echt wel vooraf nodig is om de opdrachten te kunnen uitvoeren en de kennis waarvan de leerder via de probleemstelling hopelijk merkt dat hij ze nodig heeft en die hij door het nadenken zelfs al gedeeltelijk opdoet. Geen gemakkelijke evenwichtsoefening...

De voorkennis nodig voor het verwerken van een bepaald OLP brengt ons ook bij een volgend punt.

#### 4.2 *'Open' versus 'openbaar'*

Zoals hierboven aangegeven, vestigden de evaluatieformulieren van de studenten onze aandacht op het probleem van vereiste voorkennis. Wij leerden daaruit dat u moet oppassen met de betekenis van het woord 'open' in 'open-leerpakket': u hebt snel de neiging te denken in de richting van 'openbaar', 'voor iedereen toegankelijk', zeker wanneer u iets op het net zet. Van daar naar 'voor iedereen geschikt' is slechts

---

5 Alle studenten apart noemen zou ons te ver leiden, maar we willen hier wel even expliciet de studenten van de betreffende academiejaren bedanken en we hopen dat degenen die in de citaten verderop een stukje tekst van zichzelf herkennen ons niet kwalijk nemen dat we geen namen vermelden.

een kleine denkstap. Een verkeerde denkstap echter! Een OLP moet om zinvol te zijn vooraf juist heel goed aangeven wat de vereiste voorkennis is.

Ook het begrip 'zelfstandig' in 'zelfstandig leren' is verraderlijk. Bij deze term hebben we snel de neiging te denken dat het betekent 'bepaal zelf maar wanneer u wat doet'. Voor bepaalde OLP's is het heel belangrijk dat u ze op het juiste moment in u leerproces verwerkt. Een OLP moet niet alleen de vereiste voorkennis aangeven, maar in bepaalde gevallen ook het beste punt in het leerproces om het te verwerken. De vraag wordt dan natuurlijk of u niet met een contradictie zit t.o.v. 'zelfstandig leren' als 'zelf beslissen wat u wanneer doet'.

### *4.3 Maak van een reeds bestaande les een OLP*

We bespraken in 4.1 reeds dat het veel haalbaarder is een bestaande les om te werken naar een OLP dan te vertrekken van 'scratch'. Dit advies heeft echter niet alleen te maken met de benodigde ontwikkelingstijd. Ook om zinvolle responsen te kunnen geven is het van groot belang dat u als ontwikkelaar vertrekt van een les die u al een aantal keren gegeven hebt. Pas dan kent u de problemen, pas dan weet u waar de knelpunten liggen en welke 'verkeerde' antwoorden er waarschijnlijk zullen gegeven worden. U kan dan in uw responsen de juiste verduidelijkingen geven, wijzen op 'dwalingen' en op de redenen waarom bepaalde leerders tot andere antwoorden gekomen zijn. Op die manier kan de student inderdaad echt zelf evalueren hoe goed/slecht hij een bepaalde opdracht volbracht heeft. Dat kan niet wanneer een sleutel enkel het 'droge', 'correcte' antwoord bevat. Een citaat van een student ter illustratie: "Ik vond het verrijkend dat er in de sleutel rekening gehouden werd met mogelijke problemen. De sleutels gaven niet alleen het antwoord, maar ook verdere verduidelijking".

### *4.4 De verwerking van een OLP moet beloond worden*

#### *4.4.1 Beloning door aansluiting in contacturen*

We springen hier even terug naar de inpassing van een OLP in het programma van een opleiding (5.1), maar dan nu vanuit het effect van het verwerken van een OLP op de les in de daarop volgende contactsessie. Eén van de studenten schreef: "Het feit dat er tijdens de sessie gewerkt werd met kennis die u opdeed tijdens het verwerken van de OLP's, geeft een stuk voldoening over uw eigen werk".

Wij menen ook hier te mogen besluiten dat u OLP's best maakt van leerstof die u eerst als les gegeven hebt, zodat de les die erop volgt onvermijdelijk voortbouwt op het OLP. Contacturen volgend op een OLP mogen niet gewoon een sessie 'zijn-er-nog-vragen' worden. De mogelijkheid vragen te stellen moet er zijn, maar er



moet vooral voortgebouwd worden op het OLP in kwestie. Dit is zeker van belang wanneer u zoals wij niet werkt met opdrachten waaraan een beoordeling door de docent vasthangt, die maken dat een OLP wel moet verwerkt worden (zie ook verder, wanneer we het hebben over open-leerpakketten bij andere doelgroepen).

#### 4.4.2 Andere doelgroepen: externe verplichting tot verwerking?

We vinden het hier de juiste plaats om een belangrijke vraag van de HSN-deelnemers aan onze bijdrage te bespreken, nl. de mogelijkheid om bij een minder gemotiveerd publiek dan het onze met OLP's te werken.

We moeten hier eerst even aangeven dat OLP's naast ZEO's (zie 2.2.2) ook door de docent geëvalueerde opdrachten (DEO's) kunnen bevatten, d.w.z. opdrachten waarvoor de student geen responsen aangeboden krijgt en waarvoor hij dus niet zelf kan nagaan in welke mate hij een opdracht goed volbracht heeft. Integendeel, het gaat om opdrachten die dienen om na te gaan of bepaalde stof wel degelijk verwerkt is en waaraan de docent een beoordeling vastknoopt. Een beetje 'traditioneler' gezegd, een toetsmoment, een soort examen, een externe controle.... Dergelijke opdrachten werden niet toegevoegd aan onze OLP's. De OLP's vormen in onze opleiding nl. een zodanig geheel met de contacttijden dat de waarde van die contacttijden (ten dele) verloren gaat voor wie de OLP's niet verwerkt en onze gemotiveerde deelnemers willen juist optimaal alle leerkansen benutten.

Toch menen we dat de specifieke beginsituatie van onze studenten geen afbreuk doet aan de waarde van het werken met OLP's binnen een programma voor andere doelgroepen. De inhoud zou natuurlijk aangepast moeten worden en er zouden wél door de docent geëvalueerde opdrachten kunnen/moeten toegevoegd worden. Dergelijke opdrachten zouden in bepaalde vormen van onderwijs en dan denken we met name aan het secundair onderwijs, wellicht eerder in dan buiten de klas moeten uitgevoerd worden. Toch blijven we ervan overtuigd dat een OLP ook 'intrinsiek' motiverend kan werken: als de contactsessies die voortwerken op de inhoud van het OLP, duidelijk aan waarde verliezen wanneer het OLP niet verwerkt is, gaan studenten/leerlingen er zich echt wel aan zetten.

#### 4.5 *Maak het pakket niet te uitgebreid*

Onze studenten gaven aan dat ze het prettig vinden een OLP in één trek te kunnen doornemen. Dat wordt moeilijk als het OLP te omvangrijk is. Het OLP 'theorie bij instructies geven' bleek hieraan het best te voldoen, met een gemiddelde verwerkingstijd van 2 uur.

## 4.6 Belasting voor studenten

OPL's kunnen in de plaats komen van contactsessies, maar bij ons was dat niet het geval. Wij hebben de 3 OLP's eigenlijk gewoon aan onze opleiding toegevoegd, het aantal contactmomenten is niet veranderd. De contacttijd die vrij kwam door de OLP's heeft een andere invulling gekregen. Onze studenten doen daar niet moeilijk over. Ze zijn bereid om erg hard voor de opleiding te werken en zelfs surplus ook nog uitgebreide evaluaties te schrijven bij de verschillende OLP's. Bij reguliere studenten zou dit wel eens wat moeilijker kunnen blijken.

## 5 Wat de verwerkers ervan vonden

Hieronder brengen we informatie samen die de 'OLP-verwerkers', d.w.z. onze studenten, ons bezorgden bij het werken met OLP's.

### 5.1 Moeilijk, maar uitdagend

De studenten bleken de nieuwe manier van werken in het begin moeilijk te vinden. Soms vinden studenten het veel minder vermoeiend om de theorie voorgeschoteld te krijgen dan om na te denken over mogelijke oplossingen bij een probleem en zo te ontdekken dat ze nog bepaalde bagage nodig hebben. Met een OLP werken vraagt veel meer energie. Dat wordt echter ook als positief ervaren. De studenten merkten dat ze zich de leerinhouden via dergelijke actieve verwerking beter eigen maakten.

We citeren bij dit punt enkele uitspraken uit de evaluatieformulieren:

- "Je bent zelf actief betrokken en je blijft intensief bezig";
- "Je onthoudt meer dan na een les, want het is authentiek leren met vallen en opstaan".

We voegen hier graag toe dat ook de deelnemers aan onze HSN-sessie heel enthousiast reageerden op het werken met het OLP en aangaven dat ze ervan overtuigd waren dat ze er meer mee geleerd hadden dan wanneer we hun dezelfde inhoud docerend hadden aangeboden.

### 5.2 Ontbreken van sociaal contact

Waar we in het vorig punt een aspect aanhaalden dat zowel positieve als negatieve reacties oproep, waren onze studenten vrij unaniem negatief over de mate waarin een OLP een sociaal gebeuren kan zijn, zelfs wanneer er duo-opdrachten en

dergelijke voorzien worden. We denken dat ook nu citaten weer het sprekendst zijn:

- “De interactie met de lesgever en de medestudenten ontbreekt en dat ervaar ik als een gemis”;
- “Een OLP is niet sociaal. Er verloopt te veel tijd tussen de vragen die je hebt en de communicatie erover met medestudenten of leerkracht”.

### 5.3 *Sturing*

Gemengde reacties dan weer wat de systematische en stapsgewijze opbouw van OLP's betreft. Waar de éne het positief formuleerde als begeleiding, had een andere student het gevoel dat alle initiatief haar ontnomen werd. We stellen de twee standpunten tegenover elkaar:

- “Ik kreeg door de stimulerende toon en de stijl het gevoel dat ik door een onzichtbare persoon veilig door het pakket begeleid werd”;
- “Ik voelde me te veel bij het handje genomen, het was voorgekauwd, alle initiatief werd me uit handen genomen, mijn leerproces beknot”.

Dergelijke uiteenlopende reacties zijn confronterend voor OLP-ontwikkelaars en deden ons eens te meer beseffen dat het een voortdurend zoeken blijft naar de subtiële middenweg (zie ook 4.1 i.v.m. register en stijl).

### 5.4 *Differentiatie*

Als positief punt vermeldde de studenten de mogelijkheden tot differentiatie die een OLP biedt. Hoewel er werd aangehaald dat een OLP vastligt en niet op het moment zelf kan inspelen op het specifieke niveau van de leerder, kregen we ook uitgesproken positieve reacties. De studenten vonden het aangenaam dat ze op hun eigen tempo konden werken, dat ze konden kiezen wanneer ze het OLP doornamen (binnen de beperkingen van het programma: zie 5.1 en 5.2), dat er mogelijkheid tot verdieping was (cf. meerlagigheid: 4.2).

### 5.5 *OLP's zijn niet voor alle leerders geschikt*

De studenten gaven eens te meer blijk van kritisch inzicht bij commentaren die erop wezen dat OLP's om verschillende redenen niet voor alle leerders geschikt zijn. Het ontbreken van het auditieve is één van de redenen (“Wanneer ik bepaalde gedoctrineerde leerstof herhaal, hoor ik de lesgever bepaalde dingen nog zeggen”), maar ook het feit dat je reeds vrij studievast moet zijn om met een OLP te werken (“Er is vertrouwdsheid nodig met schoolse instructies en met schoolse vaardigheden”).



Ook de nood aan zelfdiscipline maakt dat sommigen niet graag met een OLP werken ("de leerder moet beseffen dat de zin van het OLP verloren gaat als hij spiekt, de verleiding om in de sleutel te gaan kijken is groot" en "de student moet het OLP in zijn planning voorzien"). Ook het reeds vermelde gebrek aan sociaal contact (6.2) maakt OLP's voor bepaalde leerders erg onaantrekkelijk ("Er is geen contactpersoon die antwoord geeft op je specifieke vragen" en "Zelfevaluatie stimuleert niet elke leerder om leerstof in zijn eentje te verwerken").

Dat OLP's om verschillende leerders bepaalde groepen leerders niet of minder zullen aanspreken, leidt ons naar ons besluit.

## **6 Besluit: OLP's als variatie**

Uit al het voorgaande mag blijken dat OLP's zo hun voor- en nadelen hebben. Wij vonden het verrijkend, maar zwaar OLP's op te stellen. De studenten werkten er graag mee, maar gaven expliciet aan dat ze niet graag zouden hebben dat alle sessies door OLP's werden vervangen. Dat een stuk theorie omgezet wordt naar een 'actie-pakket' is in ieder geval hoe dan ook een belangrijke meerwaarde van OLP's t.o.v. klassiekere werkwijzen.

Eén van onze studenten schreef beter dan we het zelf hadden kunnen zeggen: "Een OLP is een interessante werkvorm. Een aantal inhouden aangeboden krijgen via een OLP was een verrijkende leerervaring. Maar OLP's zijn net zomin alleenzaligmakend als andere werkvormen, hoe goed ze in se ook zijn. Variatie in werkvormen en methodes blijft uiterst belangrijk".

Dat wij er zelf ook zo over denken, mag duidelijk wezen. Verschillende methodes voor dezelfde leerstof en variatie in een programma blijven principes waar wij bij zweren.

## **7 Afrondend**

'Al doende leert men': OLP's spelen sterk in op deze oude wijsheid. Ook OLP's opstellen leert u al doende... Wij hopen dat wij met het delen van onze ervaringen bij het opstellen van OLP's en met de weergave van de evaluatie ervan door onze studenten de lezer de weg naar OLP's helpen inslaan en bepaalde valkuilen helpen vermijden. We eindigen graag met volgend positief citaat van een student om aan te tonen dat het OLP-pad de moeite loont:

“Een OLP is opgesteld vanuit een bepaalde doelstelling en als het goed in elkaar zit, doet alle informatie ter zake en komt de leerder onvermijdelijk tot de gewenste conclusie. Een OLP is een onschatbare hulp voor de leerder om bepaalde inzichten op te doen”.

## Bibliografie

Brandt, Wouter en Peter Van Petegem (2002). *Begeleid Zelfstandig Leren: naar open leermateriaalontwikkeling*. Leuven/Leusden, Acco, te verschijnen. (STIHO)

Donche, Vincent, Wouter Brandt, Diane Jacobs en Peter Van Petegem (2002): *Begeleid Zelfstandig Leren: leren leren als hefboom*. Leuven/Leusden (Acco), te verschijnen.

Leysen, Jesen Ann De Schryver (2002): Hoe ‘studenten/lesgevers NT2’ open leren uitproberen: experimenteren met 3 open-leerpakketten in ‘Didactiek Nederlands aan Anderstaligen’. In: *Schoolleiding en begeleiding /BZLE* (map 2). Mechelen, Wolters-Plantyn Professionele Informatie, te verschijnen.

Schweizer, Heidi (1999): *Designing and teaching an online course. Spinning your web classroom*. Boston, Allyn & Bacon, p.121.

Race, Phil (1993). *The open learning handbook. Promoting quality in designing and delivering flexible learning*. London/New Jersey, 2002

Ur, Penny (1992): *Discussions that work: task-centred fluency practice* (13th ed). Cambridge, Cambridge University Press, Cambridge handbooks for language teachers.