



# Metacognitieve en cognitieve strategieën: een wissel op de toekomst (1)

Oscar de Wandel

In het min of meer recente verleden zijn, zowel in Nederland als in Vlaanderen, verschillende onderzoeken uitgevoerd naar de stand van zaken in en de kwaliteit van het onderwijs Nederlands. Hieruit is naar voren gekomen dat ons onderwijs er onvoldoende in slaagt om de leerlingen die talige vaardigheden bij te brengen die de samenleving wenst. Verscheidene oorzaken zijn voor deze tekortkoming aan te wijzen, maar als één van de hoofdoorzaken worden steevast de feitelijk gehanteerde didactiek en methodieken gebrandmerkt. Meer specifiek wordt het vrijwel geheel ontbreken van aandacht voor cognitieve en metacognitieve strategieën als een tekort gezien.

In het najaar van 1992 startte op initiatief van de Vlaamse Minister van Onderwijs een onderzoek naar deze cognitieve en metacognitieve strategieën in het Nederlands. Het project staat onder leiding van Prof. dr. Fr. Daems van de Universiteit Antwerpen (UIA). De eerste fase van het onderzoek, met name het maken van een inven-

tarisatie en beschrijving van de in de internationale literatuur aan te treffen strategieën, is thans afgerond en neergelegd onder de titel **Onvoltooid tegenwoordig**. In een eerste artikel dat aan deze materie is gewijd, schets ik de achtergrond tegen dewelke de inventarisatie heeft plaatsgehad. De volgende bijdrage zal meer specifiek op de onderzoeksresultaten zelf ingaan.

## Leren, een strategisch concept

### School en samenleving: de visie bepaalt de keuze

Wie over onderwijs spreekt moet een bepaalde theorie als vertrekpunt hebben.

Vanouds wordt over doel en inhoud van ons onderwijs verschillend gedacht. Zowat een decennium geleden hebben Everzwijn & Koopmans (1980) geprobeerd enige orde in de onderscheiden benaderingen aan te brengen. In grote lijnen zijn er vier visies op

onderwijs mogelijk: een conservatieve of wetenschaps/vakgerichte, een technologische of beroepsgerichte, een humanistische of leerlinggerichte, en een socialistische of maatschappijkritische. De eerste term verwijst telkens naar mens- en maatschappijbeeld achter de desbetreffende visie, de tweede heeft betrekking op de onderwijskundige oriëntatie die er achter steekt.

#### VIER VISIES OP ONDERWIJS

Bij de *conservatieve en wetenschaps/vakgerichte* benadering primeert de gedachte dat mens en samenleving nauwelijks veranderbare gegevens zijn en dat het individu zich derhalve maar aan de gegeven situatie heeft aan te passen. Het onderwijs heeft dan als eerste doelstelling de leerlingen vertrouwd te maken met de in de maatschappelijke orde overheersende cultuurgoeieren en hun in het bijzonder de kennis en de vaardigheden bij te brengen die afgeleid zijn van bestaande wetenschappelijke disciplines.

Ook bij de *technologische en beroepsgerichte* benadering geldt als vertrekpunt dat het individu zich zal dienen te conformeren aan de heersende maatschappelijke orde, met dien verstande evenwel dat deze orde voortdurend in evolutie is en dat het individu als gevolg hiervan meer ruimte krijgt om dank zij de eigen verdiensten op te klimmen op de sociale ladder. Het onderwijs zal hun in eerste instantie die kennis en vaardigheden moeten bijbrengen die zij in hun latere beroepsuitoefening nodig hebben. Op deze wijze vervult het onderwijs een maatschappelijke taak, aangezien zij voldoet aan de vraag naar goed geschoolde arbeidskrachten.

De *humanistische of leerlinggerichte* onderwijsfilosofie poneert het individu als een uniek gegeven en onderkent het recht van eenieder om zich zo vrij en zo volledig

mogelijk te ontwikkelen, ook als dat tegen de algemene trend van de heersende maatschappelijke orde in zou gaan. In deze onderwijsbenadering zal de leerling begeleid worden om zich tot een volledig functionerende volwassene te ontplooiën, zowel op intellectueel, sociaal als emotioneel vlak. Als belangrijke doelstelling zal het onderwijs hem/haar leren om op creatieve en flexibele wijze op de veranderende wereld in te spelen.

In de *socialistische en maatschappijkritische* visie, tenslotte, overheerst de gedachte dat de bestaande maatschappelijke orde een per definitie onderdrukkend karakter heeft en dat het de taak is van het onderwijs om de leerlingen, vanuit het bewustzijn van deze situatie, middelen te verschaffen om zich aan deze onderdrukking te onttrekken, niet zozeer als individu, maar als lid van een bepaalde klasse of groep binnen de sociale structuren.

Waar de conservatieve en technologische onderwijsvisies er van uitgaan dat het individu zich aan de heersende maatschappelijke orde zal dienen aan te passen, stellen de humanistische en socialistische benaderingen de idee van de verandering van mens en maatschappij voorop. Daartegenover staat dat in de conservatieve en socialistische visie voornamelijk de collectieve gedachte of het gemeenschapsidee wordt gepropageerd, terwijl de technologische en humanistische benaderingen de individuele ontplooiingskansen centraal stellen.

Er zijn in de meer recente geschiedenis periodes geweest waarin een bepaalde visie op onderwijs en samenleving de bovenhand had. Zo zag men begin van vorige eeuw een vrij dominerende conservatieve benadering. Dit veranderde evenwel met de industriële revolutie en in de tweede helft van de 19de eeuw poogde men vanuit een meer technologisch of vakgerichte opstelling nauwer aan te sluiten bij de reële noden van het industriële productieappa-

raat. Eveneens 19de eeuws is de socialistische onderwijsvisie, die per definitie nauw aansluit bij de opkomende arbeidersbeweging. De humanistische theorie lijkt op het eerste gezicht de meest recente te zijn. Zij inspireert zich rechtstreeks op de toegenomen welvaart van na de Tweede Wereldoorlog die het als nooit tevoren mogelijk maakte om de persoonlijke ontplooiingskansen van elkeen te benutten. Toch vindt deze benadering haar eigenlijke wortels reeds veel eerder, met name in de filosofische tractaten van de 18de eeuwse Verlichting en bij Rousseau en, dichterbij ons, in het begin van de 20ste eeuw bij pedagogen als Montessori, Dewey, Decroly e.a.

Vanzelfsprekend is het in de werkelijkheid nooit zo dat de onderscheiden theorieën naadloos bij elkaar aansluiten of elkaar opvolgen. Bovendien komen deze theorieën in de dagelijkse onderwijspraktijk zelden in onversneden vorm voor. Als leraren zich al bewust zijn van het bestaan van de verschillende onderwijsbenaderingen, dan zullen zij er veelal op een persoonlijke - zeg maar eclectische - manier gebruik van maken. Dit betekent onder meer dat het bijzonder moeilijk is om het effect van de ene of de andere benadering vanuit de praktijk te meten. Zij hebben, elk op zich, hun pluspunten en hun tekortkomingen. Zij verworpen evenwel tot een karikatuur als men ze, puur omwille van de homogeniteit van de theorievorming, al te drastisch wil gaan toepassen.

Het lijkt logisch, dat in een maatschappij die zich gaandeweg ontdoet van al te knellende ideologische keurslijven, gekozen wordt voor een onderwijsbenadering waarin in de eerste plaats elementen als individuele ontplooiingskansen en veranderende maatschappijvisie aan bod kunnen komen. Dit betekent geenszins dat bepaalde normen en waarden worden opgelegd of als vanzelfsprekend worden aanvaard, maar veel eerder dat de school probeert de in de samenleving aanwezige waardenscala op een

evenwichtige en niet-doctrinaire wijze aan bod te laten komen. Met de toenemende trend tot internationalisering en multiculturaliteit is het bovendien aangewezen om het gezichtsveld van de leerlingen te verruimen naar andere culturen.

### VIJF SCHOOLTHEORIEËN

Scholen zijn geen isoleercellen binnen de bestaande samenleving. Wel integendeel, zij zijn niet alleen inzake populatie vaak een afspiegeling van de maatschappelijke diversiteit, maar zij hebben bovendien tot belangrijke taak de persoonlijkheid van jonge mensen te helpen vormen in een samenlevingsmodel dat zich steeds sneller vernieuwt. Eerder dan doorgeefluik te zijn van het verworvene, moeten zij hun aandacht richten op het nieuwe. Enkel dan zullen zij bij machte zijn om in te spelen op de noden van de maatschappij van morgen.

Dit alles vertaalt zich noodgedwongen in voor- en nakuren ten aanzien van onderwijsdoelen, leerinhouden, wijze van beoordelen en relatiepatronen tussen lesgever en leerling. Zo hebben Rijlaarsdam & Hulshof (1984) in hun analyse van het schrijfvaardigheidsonderwijs onderscheid gemaakt tussen vijf schooltheorieën. Voor drie van de vijf theorieën komt hun categorisering aardig met de doelstellingen uit de voorgaande indeling overeen: de schooltheorie die zich op *vakinhouden* richt met de conservatieve onderwijsvisie, de op *specifieke bekwaamheden* georiënteerde theorie met de technologische, de op *sociale activiteiten en problemen* gerichte aanpak met de socialistische. Hun vierde en vijfde schooltheorieën lijken eerder op een nadere uitsplitsing van de humanistische onderwijsvisie. Enerzijds zien zij een schooltheorie die zich specifiek op *procesvaardigheden* oriënteert, anderzijds onderscheiden zij een theorie die als einddoel heeft de *individuele behoeften en interessen* van de lerenden te ontwikkelen.

Ligt het accent op de procesvaardigheden, dan is de inhoud ontleend aan theorievorming over het denken. Leeractiviteiten zijn georganiseerd rond denkactiviteiten als observeren, classificeren, interpreteren en experimenteren, maar ook schrijven als methode om deze denkactiviteiten te oefenen en te vervolmaken. Kennis wordt opgevat als een dynamisch begrip. Er is geen sprake van het aanleren van objectieve kennis maar wel leert men de leerlingen informatie selecteren en ordenen, vergelijken en categoriseren. Strakke afbakening tussen vakken is uit den boze, er is een grote variatie in methodes en de rol van de leraar is die van een begeleider eerder dan van een kennisoverdrager. De leerlingen evalueren zichzelf onder begeleiding van de leraar. In deze opvatting is taalonderwijs nauw gerelateerd aan denkonderwijs, waarbij zelfevaluatie een belangrijke rol speelt.

Als de individuele behoeften en interesses van de leerlingen centraal staan, ligt de nadruk op het beleven van de werkelijkheid als geheel. In dit geval is er sprake van totaliteitsonderwijs, waarin kenniselementen en affectieve momenten niet kunstmatig worden gescheiden. Doel van de opvoeding is de zelfstandigheid van het individu en het menselijke belang weegt duidelijk zwaarder door dan het maatschappelijke of economische. De leerinhouden zijn sterk afhankelijk van de behoeften van de lerenden zelf. Projectmatig en thematisch onderwijs spelen een belangrijke rol, de persoonlijke interactie tussen leerling en leraar is bepalend voor het al dan niet slagen van de onderwijskundige aanpak.

### ZEVEN STROMINGEN IN HET MOEDERTAALONDERWIJS

Kent het onderwijs zijn verschillende visies, zijn er uiteenlopende theorieën over de rol van de school in de samenleving, er bestaan ook daarmee samenhangende stromingen in het moedertaalonderwijs.

Verwijzend naar P.H. Van de Ven noemt de Leidse Werkgroep Moedertaal didactiek (1986) er zeven. Een eerste stroming richt zich op *cultuuroverdracht*. Zij sluit nauw aan bij de neerlandistiek als wetenschappelijke discipline, is conservatief en vakgericht. Het accent ligt op het aanleren van lees- en schrijfvaardigheid, literatuur en cultuur, essay en grammatica.

Een andere stroming ziet het vak als een verzameling kleine onderdelen, die per lesuur afzonderlijk worden onderwezen. Dit (*deel*)*vaardigheidsonderwijs* zal meer aandacht besteden aan de formele aspecten van taal en taalgebruik en minder aan teksten. Correct taalgebruik geldt hier als norm. Een recentere variant van dezelfde stroming richt zich op het aanleren en toetsen van regels, procedures en (*deel*)*vaardigheden*. Deze stroming sluit in oorsprong bij de conservatieve onderwijsvisie aan, maar heeft ook duidelijke aanknopingspunten met de technologische.

In het *communicatie-onderwijs* wordt moedertaalonderwijs beschouwd als onderricht in de communicatieve, expressieve en conceptualiserende functie van taal. Er wordt naar gestreefd om het leren zoveel mogelijk in compleet communicatieve situaties te doen plaatsvinden: leerlingen luisteren, spreken, lezen en schrijven, maar reflecteren ook op hun eigen taalgebruik. Dit nadenken over en communiceren van hun eigen taalgebruik brengt ze tot betere taalhantering.

Het *emancipatorisch onderwijs* stelt een politieke stellingname centraal. Hier is een duidelijke verwijzing naar de socialistische onderwijsvisie aanwezig: de persoonlijke en sociale realiteit van de leerlingen vormen de basis voor de leerinhouden en de taalvaardigheid komen binnen die thema's aan bod. Toch bestaan er inzake emancipatorisch onderwijs ook minder duidelijke opvattingen. Zo associëren Drop & De Vries (1977) het gebruik van strategische con-

ceptontwikkeling als middel om problemen op te lossen met de term 'emancipatorisch' taalonderwijs, maar zij bedoelen in wezen de intellectuele en niet de sociale emancipatie. In de uitwerking ervan kiezen zij evenwel toch weer voor een uniformerende theorievorming.

Een andere vorm van *thematisch onderwijs* wordt door onderwijskundige en niet door politieke motieven gedragen. Ook hier ligt het zwaartepunt bij de inhoud van het taalgebruik en niet bij de vorm of de procedure. Wordt, naar aanleiding van de themabehandeling, uitgeweid over een bepaalde (deel)vaardigheid, dan spreekt men van *thematisch-cursorisch onderwijs*.

Bij *normaal functioneel onderwijs* speelt het oordeel van de leerling zelf duidelijk mee omdat het onderwijsaanbod er zo uit moet zien dat het hem boeit of dat hij er op korte termijn praktisch gebruik van kan maken. Er is in deze visie op het moedertaalonderwijs duidelijk plaats voor onderzoek naar de leerbehoeften van de lerenden. Deze stroming zet zich in feite af tegen onderwijsvisies die mikken op het overdragen van schoolse en (deels) voor de praktijk nutteloze kennis.

Omdat zij rekening houden met de behoeften van de lerenden zelf, vertonen communicatie-onderwijs en normaal-functioneel onderwijs verwantschap met de humanistische onderwijsfilosofie. Dit is, volgens de auteurs, ook het geval voor het thematisch onderwijsconcept, maar het argument dat het niet-emancipatorische karakter van deze stroming de rechtstreekse relatie met het politieke element negeert, lijkt mij onvoldoende om een onderbrengen bij een humanistische visie te rechtvaardigen.

Een laatste stroming, het *latitudineel taalonderwijs*, huldigt de opvatting dat taal bij alle lessen het leermiddel is. Taal wordt hier duidelijk als een vakoverschrijdend element aanzien. In deze visie is elke leraar in de

eerste plaats een (moeder)taalleraar. Ook deze stroming is moeilijk in een bepaalde onderwijsvisie te vatten. Eigenlijk vormt zij een beetje de antipode van de thematische stroming, in die zin dat zij het taalonderwijs als het centrale onderwijsdoel ziet, daar waar in de thematische aanpak de leerinhoud absolute voorrang krijgt op de talige component.

Omdat thematische keuzes of onderwijskundig, of politiek-maatschappelijk bepaald zullen worden, zal het in ruime mate van de gekozen onderwerpen afhangen of deze stroming bij één van de voornoemde onderwijsvisies aansluit. Binnen de latitudinale stroming daarentegen ligt de motivering duidelijk bij het belang dat men aan het vak zelf toekent. Ook hier zal het, naargelang van de gekozen invalshoek, mogelijk zijn om bij meer dan één visie aansluiting te vinden.

Ook van deze stromingen kan rustig worden gezegd dat zij in de dagelijkse onderwijspraktijk zelden in onversneden vorm voorkomen. De meeste leraren, als zij zich al bewust zijn van die uiteenlopende trends, zullen in hun lessen verschillende stromingen aan bod laten komen. Dit brengt mee dat in het hedendaagse onderwijslandschap verschillen in visie, divergerende schooltheorieën en afzonderlijke stromingen in het moedertaalonderwijs er voor hebben gezorgd, dat de situatie bijzonder complex is geworden. Complex maar tegelijk ook boeiend, vooral omdat de wisselwerking die gewild of ongewild tussen die visies, theorieën en stromingen ontstaat, uiteindelijk het pluralistische karakter van onze democratische samenleving helpt uitbouwen en verstevigen.

## De knikkers en het spel

Naar de reële effecten van de aangewende methoden op de kennis, vaardigheden en

attitudes van studerenden is binnen ons taalgebied vooralsnog weinig onderzoek verricht. In Nederland is her en der wat aan effectenonderzoek gedaan, in Vlaanderen ontbreken gegevens hierover voorlopig nog helemaal. Toch zijn er weinig redenen om aan te nemen dat de Vlaamse situatie danig van de Nederlandse zal verschillen.

Vooreerst wordt duidelijk dat er iets met de *tijdbesteding per vakonderdeel* aan de hand is. Hoewel het leeuwedeel van de beschikbare tijd aan spelling en traditionele taalbeschouwing opgaat, toch blijken de resultaten van deze inspanningen naar verhouding allerminst hoopgevend. Logischerwijs zou men mogen veronderstellen dat oefeningen op het gebied van spelling, grammatica, woordenschat of stijl na enige jaren intensieve training leiden tot beter spreken of schrijven. Niets is minder waar. Het probleem is immers dat deze oefeningen doorgaans volkomen los staan van de reële communicatieve situaties waarin leerlingen zich van het verschijnsel taal bedienen.

Een vergelijkbare wanverhouding tussen *inspanning en resultaat* geldt ook voor de tijd die aan het lezen van teksten wordt besteed. Ook hier zijn de bereikte resultaten omgekeerd evenredig met de geïnvesteerde tijd. Waar, in verhouding tot andere vakonderdelen als bijvoorbeeld luisteren, spreken en schrijven, allerhande oefeningen in het lezen van zakelijke en andere teksten nogal wat tijd in beslag nemen, is de opbrengst aan het einde van het voortgezet (secundair) onderwijs eerder gering. Technisch en begrijpend lezen kunnen door de beugel, studerend lezen bijvoorbeeld levert reeds heel wat meer problemen op. Vermoedelijk schort hier iets aan de gebruikte methoden zelf, maar evenzeer aan de wijze waarop deze methoden in de dagelijkse praktijk worden aangewend.

Erger is het met het onderwijs in spreken, luisteren en schrijven gesteld. Aan het verwerven, inoefenen en vervolmaken van

deze vaardigheden wordt verhoudingsgewijs relatief weinig lestijd besteed. Het is dan ook allerminst verbazingwekkend, dat op die deelgebieden de prestaties het zwakst zijn. Ook in dit verband is er, binnen de tijd die per relevant vakonderdeel wordt aangewend, zelden sprake van continuïteit, longitudinale opbouw of concrete doelformuleringen. Evenmin is er sprake van een behoorlijke aansluiting tussen de methoden en datgene wat schoolverlaters in het latere leven nodig blijken te hebben.

Alle voorzichtigheid in acht genomen, mag men in algemene zin concluderen, dat het onderwijs Nederlands er onvoldoende in slaagt om leerlingen in basisschool en voortgezet onderwijs de vaardigheden bij te brengen die de huidige samenleving wenst. Hiermee wordt geenszins bedoeld dat dit het enige geldende criterium voor efficiënt onderwijs zou zijn. Ook - en wellicht in eerste instantie - moet er voor de persoonlijke ontwikkeling ruimte zijn. Vermoedelijk knelt daar de onderwijsschoen nog het meest. In weerwil van de vaak geuite wensen om het onderwijs meer leerlinggericht te maken, zijn de gehanteerde taalmethoden nog zeer traditioneel van aard. Hiermee bedoel ik, dat zij eerder produktgericht dan procesgericht zijn, met andere woorden, dat zij meer aandacht schenken aan het eindresultaat dan aan de wijze waarop de leerling dat eindresultaat bereikt.

En toch... Ook de aandacht voor procesgericht onderwijs dateert niet van gisteren. Twintig jaar geleden reeds waren Griffioen & Damsma (1978) voor een dergelijke aanpak gewonnen. Toen stonden zij met deze opvatting vrijwel alleen. Thans heeft recent onderzoek in binnen- en buitenland overduidelijk het belang van een strategiegerichte aanpak bij het verwerven van taalvaardigheid aangetoond. Net als bij het aanleren van andere vormen van kennis dient men het verwerven van vaardigheden als spreken, luisteren, lezen en schrijven te zien als een continu proces, dat moet wor-

den aangeleerd, geoefend en bijgestuurd. Bovendien is het van wezenlijk belang, dat de leerlingen zich tijdens het uitoefenen van de hun opgedragen taken voortdurend bewust zijn van de *vormende waarde van het leerproces* als zodanig. Zij leren immers voor het leven en niet voor de school!

In onze hoogtechnologische maatschappij zullen kwaliteiten als *daadkracht, directheid, flexibiliteit en doeltreffend optreden* steeds belangrijker worden. Wie over de gave van het woord - in gesproken of geschreven vorm - beschikt, zal zijn kansen op een betere toekomst aanzienlijk kunnen verhogen. Wie zich gebrekkig uitdrukt, wie er onvoldoende in slaagt om de hem geboden informatie te verwerken en te gebruiken, zal zich steeds meer van het openbare leven uitgesloten zien.

Redenen genoeg dus om aan het onderwijs van en in het Nederlands meer aandacht te besteden dan tot op heden het geval was. Goed onderwijs Nederlands overstijgt immers in betekenis en invloed de belangen van het vak zelf. Het ontwikkelingspeil van een samenleving hangt op sociaal, economisch en cultureel vlak dus in grote mate af van het niveau van het moedertaalonderwijs. De opleiding moet voorzien in een groot aantal vormen van taalgebruik. Ieder onderwijsniveau zal, naast algemene doelstellingen als mondelinge en schriftelijke uitdruktingsvaardigheid, luistervaardigheid en leesvaardigheid, ook meer specifieke doelen dienen na te streven. Niettemin moet men het leren zien als een *longitudinaal proces*, waarin steeds nieuwe bouwstenen worden aangedragen ter vervolmaking van het na te streven einddoel: het vormen van zelfstandige, kritische en sociale individuen.

In weerwil van de toenemende internationalisering van onderzoek, onderwijs en maatschappij, blijft men in essentie op de eigen taal aangewezen voor het leeuwedeel van de sociale contacten. De op gang gekomen Europese eenwording zal, in cultuurpolitiek

opzicht, dit gegeven niet merkbaar aantasten. Onderwijs in de eigen taal en cultuur zullen op termijn misschien wel de laatste bolwerken van nationale of regionale eigenheid vormen. In de mate dat er op een serene en open wijze met deze identiteit wordt omgegaan, zal een gedegen opleiding in kennisinhouden en vaardigheden met betrekking tot de Nederlandse taal de burgers van morgen de intellectuele hefboomen in handen geven om, met behoud van hun eigen cultureel zelfrespect, de overstap naar het internationale forum te maken.

### Onderwijsvernieuwing: niet de vorm, maar de inhoud

In zijn boek *The aims of education* omschreef Whitehead in 1929 reeds het doel van elk onderwijs als volgt: "*The central problem of all education is the problem of keeping knowledge alive, of preventing it from becoming inert.*"

Ondanks allerhande goedbedoelde onderwijsvernieuwingen van de laatste decennia is het overheersende onderwijsmodel nog steeds 'opzeg-onderwijs': een leerling geeft er blijk van te voldoen als hij in staat is te reproduceren wat de leraar hem/haar aan kennisinhouden heeft overgedragen. Dit heeft met allerlei factoren te maken, maar in de eerste plaats met het geloof in de alles-overheersende mogelijkheden van onderwijs als behoeder van vaste cultuurwaarden. De leraar is in deze leersituatie doorgeefluik van declaratieve, reproduceerbare parate kennis.

De achterliggende gedachte hierbij is nog steeds dat het onderwijs zo nauw mogelijk aan moet sluiten bij het dominerende maatschappijmodel, dat het er als het ware een exponent van moet zijn. Helaas ligt hier vaak de oorzaak van veel mislukkingen. Onderwijsinstellingen zijn maatschappelijke

structuren op zich. Er is dus in principe niets verkeerd aan hun poging om in te spelen op de veranderende noden van de samenleving waarin zij zijn ingebed. Maar tegelijkertijd proberen zij ook de zogenaamd vaste waarden door te geven aan de volgende generaties. Niet zelden plaatst dit tweesporenbeleid leraren en leerlingen voor dilemma's. Elke verandering stoelt op het besef dat het heden onvolmaakt is en dus verbeterbaar. Niettemin is een grondige kennis van de positieve en negatieve aspecten van dat heden onontbeerlijk om tot verandering te kunnen komen. Het komt er dus in principe op neer om goede combinaties te maken die terzelfdertijd recht doen aan de verworvenheden uit het verleden en de nieuwe elementen uit het heden.

Vakkennis bereikt de school en de leerlingen via leraren en leerboeken. Zij selecteren uit het totale aanbod aan kennis dat in een bepaalde wetenschappelijke discipline voorhanden is. Na een bewerking van deze selectie proberen zij die kennis over te dragen. Het gaat dus in essentie over het overdragen van kennis. Niet zelden wordt in dit proces de dynamiek van het wetenschappelijk onderzoek veronachtzaamd. Niet zozeer de *verklarende, probleemoplossende mogelijkheden van kennis* staan centraal, maar de feiten als zodanig. Enigszins veralgemenend kan men stellen dat de school ten minste één generatie achterloopt op de maatschappij waarin zij haar wortels heeft, daar waar het haar taak zou moeten zijn om voor te bereiden op de maatschappij zoals die er in een volgende generatie uit zal zien.

Ogenschijnlijk is dit een onmogelijke opgave. Een dergelijke benadering veronderstelt niet enkel wetenschappelijk en onderwijskundig beter gevormde leraren, maar tevens veel soepeler onderwijsstructuren dan thans het geval is. Toch dienen zich bepaalde mogelijkheden aan die aan de bestaande situatie van onvrede een einde zouden kunnen maken en alvast een stap in

de goede richting zouden betekenen. Fundamenteel hierbij is evenwel dat het leren niet langer wordt beschouwd als het zo goed mogelijk leren reproduceren van parate kenniselementen, maar dat het *leerproces als zodanig centraal* komt te staan.

Een dergelijke benadering vergt bovendien een *kritische* ingesteldheid van zowel leraren als leerlingen. Een onderwijsmodel dat steunt op communicatie-onderwijs en dialoog tussen leraar en leerling biedt hiervoor de beste waarborgen. Het hanteert ook het principe van de functionaliteit, waarmee wordt bedoeld dat het gaat om onderwijsinhouden die de leerling, ook naar eigen oordeel, op korte termijn in buitenschoolse situaties en/of zijn maatschappelijk functioneren kan aanwenden. Dit laatste wijkt af van de eerder traditionele of conservatieve onderwijsopvatting die het doorgeven van vaste waarden vooropstelt.

De onderwijsaanpak waarvoor in dit betoog is gekozen, is helemaal niet de weg van de minste weerstand. Wel integendeel, hij zal van leraren en leerlingen een houding vergen waarin zij dag aan dag open staan voor veranderingen, aanpassingen, vernieuwingen. Het grote verschil met de reeds bekende onderwijsvernieuwingen is evenwel dat leraren en leerlingen die zelf, naar eigen inzicht en op hun eigen tempo zullen kunnen invoeren, zonder dat zij hiertoe worden gedwongen door instanties van buitenaf. Vernieuwingen zullen zich geruisloos voordoen, zonder abrupte breuken met het verleden, zodat ook bij niemand het gevoel zal ontstaan van onvrede met het systeem of met zichzelf.

### Van transmissiemodel naar interpretatiemodel

In de cognitieve psychologie wordt leren geassocieerd met *handelen*. Handelen gebeurt volgens bepaalde *structuren*.



kens men met een nieuw en tot dusver onbekend 'probleem' wordt geconfronteerd, gaat men in het geheugen terug tot men via associaties het voorgelegde probleem tot een herkenbare (en dus oplosbare) situatie kan terugvoeren. Als dit niet lukt, dient bijkomende informatie of instructie te worden gegeven. Zo bouwt zich tijdens een leerproces de individuele kennis geleidelijk op. Met kennis wordt hier niet uitsluitend declaratieve, maar ook procedurele kennis bedoeld. Naarmate het kennisniveau stijgt, zullen problemen steeds makkelijker tot herkenbare gegevens herleid kunnen worden en zal het automatisch handelen toenemen.

Het doel van het aanleren van leer- en probleemoplossingsstrategieën is het leren zelfstandig *verwerven van informatie* en het leren *zelfstandig problemen herkennen, analyseren en oplossen*. De 'schoolse' kennis kan echter moeilijk uitgroeien tot handelingskennis als zij uitsluitend wordt opgevat als een over te dragen inhoud. Zij wordt door de leerling ervaren als niet behorend tot de alledaagse kennis die hij/zij buiten de school opdoet: kennis over en inzicht in de werkelijkheid waarin wij leven, kennis over de normen en waarden die binnen de sociale context van belang zijn (*attitudes*) en kennis over hoe men op basis van dat inzicht en attitudes kan handelen (*vaardigheden*).

Tegenover dat 'transmissiemodel' staat evenwel het *interpretatiemodel* of *constructiemodel*, waarin de lerende de gelegenheid krijgt om zijn eigen leren vorm te geven en aldus zijn *eigen kennen en kunnen te construeren*. Dit onderwijsmodel besteedt meer aandacht aan de leerprocessen, is longitudinaal opgebouwd en houdt duidelijk rekening met vakoverschrijdende elementen. De leraar is niet langer de grote goeroe maar eerder de begeleider van individuen die, elk op hun manier, hun eigen leerproces stap voor stap construeren.

Het interpretatiemodel kent aan de leerling een veel actievere rol toe. Taal speelt in dit model een veel belangrijker rol dan in het transmissiemodel: zij is niet uitsluitend de uiterlijke verpakking voor vastliggende kennisinhouden, maar een middel waarmee leraar en leerlingen elkaars beeld van de realiteit leren kennen en interpreteren.

De regulatie van een leerproces is afhankelijk van de aard van de taak, en taken doen op hun beurt een beroep op domeinspecifieke kennis. Wil men de opgedane kennis functioneel houden, dan lijkt het voor de hand te liggen, dat men deze zo mogelijk ook verwerft in *concrete situaties* waarin zij daadwerkelijk moet worden gebruikt. Van Parreren (1988) stelt in zijn boek **Ontwikkend onderwijs** dat het de taak is van ons onderwijs om leerlingen bewust te maken van de samenhangen tussen de handelingen die zij achtereenvolgens leren en de principes die ermee overeenstemmen. Onderwijs maakt deel uit van een groter cultureel instrumentarium en moet in de eerste plaats

*"de leerlingen de beschikking geven over de belangrijkste hiërarchieën in de kennis die in onze cultuur zijn opgebouwd, de begrippen- en regelsystemen die de wetenschap heeft ontdekt en geformuleerd. Daarnaast moeten ook de cognitieve instrumenten worden overgedragen die voor het waarnemen en met name voor het begrijpen van het waargenomene nodig zijn."*

## Leren leren, een longitudinaal proces

Onderwijsvernieuwing bestaat niet uit het doen van programmatische uitspraken. Zij vergt ook aangepast materiaal en in vele gevallen ook een andere onderwijspraktijk. Hier doen zich wel enkele problemen voor. Ten eerste vinden binnen en buiten de school tegelijkertijd meer leerprocessen

plaats: inleiden in kennisgehele en inleiden in socialisatiedoelen moeten hand in hand gaan. *School en samenleving dienen dus op elkaar afgestemd te zijn om optimale resultaten te bereiken.* Vervolgens heeft onderwijsvernieuwing ontegensprekelijk te maken met de beroepsperspectieven van leraren. Er bestaat vaak nogal wat afstand tussen de onderwijskundige ideeën van leerkrachten en de dagelijkse klaspraktijk. Onderwijsvernieuwing wordt vaak gehinderd door vastgeroeste vakinhoudelijke en vakdidactische aspecten. Onderwijsvernieuwing wordt soms als een bedreiging ervaren: men moet zich - eens te meer - omscholen, er wordt nauwere samenwerking in teamverband verondersteld enz.

Het onderzoek naar *cognitieve strategieën* enerzijds en de vaststelling dat het onderwijs er maar niet in slaagt de leerlingen de nodige vaardigheden bij te brengen die zij in het latere leven kunnen aanwenden anderzijds hebben er toe geleid, dat een aantal auteurs zijn gaan pleiten voor een radicale koerswijziging. Zij zijn de mening toegedaan, dat het aanbrengen van strategieën geen middel mag blijven, maar onderwijsdoel op zich moet worden. In feite halen zij hun inspiratie bij één van de prominenten van de cognitieve psychologie, Norman (1980), die een decennium geleden reeds het probleem als volgt verwoordde:

*"Het is vreemd dat wij van leerlingen verwachten dat zij leren, maar hen vrijwel nooit in dat leren onderwijzen. Wij verwachten dat leerlingen problemen oplossen, maar toch leren wij hen zelden iets over probleemoplossen. Wij eisen soms van leerlingen dat zij grote hoeveelheden feiten onthouden, toch leren wij hen zelden of nooit iets over het geheugen. Het wordt tijd om dat verzuim eens goed te maken, tijd om in de wetenschap meer aandacht te besteden aan leren, probleemoplossen en herinneren. Wij moeten de algemene principes die ten grondslag liggen aan het leren, het herinneren en het oplossen van problemen ontwik-*

*kelen, vervolgens deze principes vertalen in onderwijsleerstrategieën en ten slotte de plaats van deze methodes binnen een onderwijscurriculum vaststellen."*

Wil een dergelijke operatie enig succes kennen, dan zal het zaak zijn om de onderwijsdoelstellingen zo te formuleren, dat zij niet enkel rekening houden met de per onderwijsniveau te bereiken eindprodukten, maar ook aandacht hebben voor de wijze waarop deze produkten tot stand komen. Het moet mogelijk zijn om de doelen niet langer in termen van resultaten in de onderwijscurricula in te schrijven, maar in termen van handelingen of acties die op een competente wijze moeten worden uitgevoerd om een gesteld doel te bereiken. In andere woorden, ons onderwijs moet meer procesgericht dan produktgericht worden.

Het onvermijdelijke gevolg van een dergelijke aanpak zal natuurlijk zijn dat er, naast strategiegericht onderwijs, ook strategiegericht wordt getoetst, hetgeen er op neer komt dat bij de toetsing het proces via hetwelk de oplossing wordt gevonden, zwaarder doorweegt dan de oplossing zelf. Overigens zal ook aan het fenomeen van de zelfevaluatie (zowel bij de leraar als de leerling) aandacht moeten worden besteed.

## Onderwijzen: de schaamte voorbij?

Met het maken van de keuze voor deze benadering zal ook de rol van de leraar ingrijpend veranderen. Zijn belangrijkste opdracht zal er in bestaan een begeleider te zijn van de leerprocessen waarmee zijn leerlingen doende zijn. Hij zal hen bewust moeten maken van de diverse stappen die zij tijdens het probleemoplossend denken zetten en hen ertoe aanzetten hanteerbare denkschema's te ontwikkelen waarop zij bij vergelijkbare opgaven terug kunnen vallen. Zijn ondersteuning zal er dus in de eerste

plaats in bestaan om de leerlingen aan te moedigen om over hun eigen cognitieve strategieën na te denken en de effecten ervan systematisch te evalueren. Zij moeten er immers van doordrongen worden, dat de kwaliteit van het eindprodukt mee wordt bepaald door de manier waarop zij dat eindprodukt verwezenlijken. Zoiets kan slechts met gunstig gevolg geschieden als de verschillende stappen in de strategieën op een heldere en expliciete wijze door de leraar worden gedemonstreerd en als de strategieën uitvoerig in diverse (leer)omgevingen worden geoefend.

De rode draad in het hele systeem berust dus op *begrijpen*. Dit begrijpen steunt stevast op *herkennen en terugbrengen tot herkenbare eenheden*. Dit kan reeds op vrij eenvoudige schaal gebeuren door het herkennen van losse begrippen, of op complexe wijze via de herkenning van het begrip in een ruimer geheel van onderlinge relaties. Naast deze twee vormen van kennis (*perceptuele kennis* voor de herkenning en *conceptuele kennis* voor het begrip), is nog een derde vorm van kennis vereist, nl. *de linguïstische kennis*. Deze laatste vorm van kennis is van fundamenteel belang omdat het communicatieproces tussen leraar en leerlingen een essentieel onderdeel vormt van het geheel.

Voor de meerderheid van onze kinderen is de Nederlandse taal niet enkel het *communicatiemiddel* waarvan zij zich in hun dagelijkse contacten bedienen, maar tevens *instructietaal en leertaal*. Deze situatie zorgt ervoor dat zij zich zowel in schoolse als niet-schoolse situaties van het Nederlands bedienen. Een goede mondelinge en schriftelijke uitdrukingsvaardigheid is een conditio sine qua non om in het schoolse en het maatschappelijke leven te slagen.

Taal, wetenschappen en onderwijs zijn, samen met hun produkten, elementen van de cultuur. In bepaalde gevallen bevestigen zij de culturele identiteit, in andere dan weer

wijzen zij op verbondenheid met andere culturen. Als gevolg van de toenemende internationalisering zullen wetenschappen en onderwijs hoe langer hoe meer de samenhang met anderen bevorderen; taal daarentegen zal eerder het onderscheid beklemtonen, met uitzondering weliswaar van die situaties waar in verschillende landen dezelfde taal wordt bezigd.

Toch is de menselijke cultuur slechts kunnen uitgroeien tot wat zij thans is door de taal van de mens. "*Taal*", zegt Droste (1981), "*is denkkeider en werkt denkkorrend*." Maar zij is ook communicatie en als zodanig een uitgesproken sociaal verschijnsel. Het is inderdaad via taal dat wij waarnemen, gevoelens, gedachten, kennis enz. aan anderen doorgeven. Het is dank zij dezelfde taal dat er een terugkoppeling komt van de andere naar ons.

De relatie tussen denken en taal is uiterst problematisch. Denken kan immers ook zonder taal, als autonoom systeem. Het communiceren evenwel van denken en handelen vereist ontegensprekelijk het verschijnsel taal. Vygotsky (1934) verwoordde het verband tussen denken en taal als volgt: "*de relatie tussen gedachte en woord is niet een ding, maar een proces, een voortdurend heen en weer bewegen van gedachte naar woord en van woord naar gedachte*."

Is de relatie tussen denken en taal een proces, dan geldt dit evenzeer voor het samengaan van denken en leren. Leren voltrekt zich niet vanzelf. Tijdens het leerproces ontstaan nieuwe gedragsmogelijkheden of wijzigen zich reeds aanwezige potenties. Onderwijs dat het denken ontwikkelt, is niet louter op kennisoverdracht gericht, maar ook op het bijbrengen en inoefenen van werkwijzen. Het maakt lerenden bewust van de samenhangen tussen de handelingen die zij achtereenvolgens verrichten en van de principes die ermee corresponderen. Het leert werken volgens beproefde strategieën.

Omdat onderwijs onlosmakelijk met denken verbonden is en omdat denken dan weer met taal te maken heeft, lijkt het logisch dat de zorg om goed onderwijs nauw aansluit bij de zorg om goed taalgebruik. Ook de belangstelling voor correcte taalhantering kent haar hoogten en laagten. Vooral in periodes waar de identiteit van een taal of cultuur in het geding schijnt te zijn, identificeren velen het fenomeen cultuur met taal. De zorg voor de moedertaal wordt als het ware synoniem voor het koesteren van de eigen cultuur.

Aangezien taalverwerving en het verwerven van vaardigheid in het hanteren van probleemoplossingstechnieken hand in hand dienen te gaan, zal in het onderwijsmodel dat wij voorstaan de talige communicatie - waarmee niet uitsluitend de eigen taal wordt bedoeld, maar ook de kennis van allerhande codesystemen die bijvoorbeeld in de wiskunde worden gebruikt - een heel belangrijke plaats innemen. Door het leerproces en het taalverwervingsproces op te vatten als een soort parallelschakeling, zal een lerende tegelijkertijd zijn kennisinhouden en zijn taalvaardigheid ontwikkelen. Tevens zal hij ondervinden dat taalbeheersing rechtstreeks invloed zal hebben op de leerresultaten en/of het maatschappelijk functioneren.

Informatie verzamelen, bronnen raadplegen, gegevens ordenen, een tekst kritisch kunnen lezen, een standpunt met argumenten

verdedigen, over een onderwerp kunnen debatteren, een gesproken of geschreven tekst kunnen samenvatten, een betogend of wervend stuk kunnen schrijven, uiteenlopende standpunten tot een compromis kunnen verwerken, dit zijn allemaal deelaspecten van zowel mondelinge als schriftelijke uitdrukkingsvaardigheid die in het professionele leven geregeld aan de orde zijn, ongeacht het niveau waarop iemand in de samenleving functioneert. Vandaar de *centrale positie* die zij als *vakoverschrijdend element* moeten innemen in het hele onderwijscurriculum.

Tot voor kort was de belangrijkste uitdaging voor ons onderwijs om aan elkeen een degelijke opvoeding te verschaffen. Dit adagium is nu vervangen door de wens om aan elke leerling beter onderwijs te geven, hetgeen er op neerkomt dat het aantal mislukkingen in het systeem wordt gereduceerd. Een dergelijk opzet vergt evenwel een grondige aanpassing van de programma's, gericht op een betere beheersing van de onderwezen vaardigheden. Tevens veronderstelt deze benadering professioneel beter opgeleide leraren en een onderwijsstelsel waarin meer mensen vertrouwen kunnen hebben.

Oscar de Wandel  
Geraardsbergse steenweg 310  
9860 Oosterzele

## Bibliografie

De Corte, E.: Over het bevorderen van intellectuele vaardigheden - wat en hoe? In Dudal, P. & G. Willems (red.): **Intelligentie, intelligentiemeting en leerprocessen**. Brussel, 1992.

De Klerk, L.F.W.: Een metacognitieve benadering van de doelstellingenproblematiek in het onderwijs. In **Pedagogisch Tijdschrift** 15, 1990.

De Wandel, O.: **Onvoltooid tegenwoordig. Een inventariserend onderzoek naar metacognitieve en cognitieve strategieën voor luisteren, lezen, spreken en schrijven**. Antwerpen, 1994.

Drop, W. & J.W.H. de Vries: **Taalbeheersing. Handboek voor taalhantering**. Groningen, 1977.

Droste, F.G.: Taal en denken en taal. In A. Grypdonck (red.): **Taal en de communicatie van kennis**. Hasselt, 1981.

**Education in Belgium: the diverging paths**. Review of national Policies for Education. Brussel, 1991.

Everzwijn, S.E.M. & F. Koopmans: Vier visies op onderwijs. Beschrijving en kritiek. In **Handboek onderwijspraktijk**, afl. 10. Deventer, 1980.

Griffoen, J. & H. Damsma: **Zeggenschap. Grondslagen en een uitwerking van een didactiek van het Nederlands in het voortgezet onderwijs**. Groningen, 1978.

Leidse Werkgroep Moedertaaldidactiek: **Moedertaaldidactiek. Een handleiding voor het voortgezet onderwijs**. Muiderberg, 1986.

Lowyck, J. & J.M. Pieters: **De kwaliteit van onderwijzen**. Onderzoeksprogrammeringsstudie voor het Instituut voor Onderzoek van het Onderwijs (SVO). Leuven/Enschede, 1991.

Norman, D.A.: Cognitive Engineering and Education. In Tuma, D.T. & F. Reiff (eds.): **Problem solving and education. Issues in Teaching and Research**. Hillsdale (N.J.), 1980.

Resnick, L.B.: **Knowing, Learning, and Instruction**. Essays in honor of Robert Glaser. Hillsdale (N.J.), 1989.

Rijlaarsdam, G. & H. Hulshof: Schrijfonderwijs. Overwegingen voor een leerplan. In **Schrijven: theorie en praktijk van het schrijfvaardigheidsonderwijs**. Den Bosch, 1984.

Van der Aalsvoort, M. & B. van der Leeuw: **Taal, school en kennis. De rol van taal in onderwijsleersituaties**. Enschede, 1992.

Van Leyden, J.: **Psychologische functieleer**. Deventer, 1989.

Van Parreren, C.F.: **Psychologie van het leren**. Deel 1. Deventer, 1971.

Van Parreren, C.F.: **Ontwikkeland onderwijs**. Leuven/Amersfoort, 1988.

Vygotsky, L.S.: **Thought and language**. Cambridge (Mass.), 1934.

Whitehead, A.M.: **The aims of education**. New York, 1929.