

Wisselwerking tussen instructie- en leerstrategieën

Studiedag UIA, 2 mei 1995

Frans Daems & Oscar de Wandel

In het najaar van 1992 startte aan de Universiteit Antwerpen (UIA) op initiatief van de Vlaamse Minister van Onderwijs een onderzoek naar metacognitieve en cognitieve strategieën in het onderwijs Nederlands. De projectbeschrijving stelde voorop dat het onderzoek in twee fasen uiteen zou vallen. In de eerste plaats is een inventarisering en beschrijving gemaakt van de in de binnen- en buitenlandse literatuur aanwezige bronnen. Het resultaat van dit eerste onderzoek is uitgemond in een publikatie die in september 1994 onder de titel **Onvoltooid tegenwoordig** is verschenen. (Voor twee overzichtartikels: zie *Vonk* 24/2, p. 3-15 en *Vonk* 24/3, p. 3-18.) Na afronding van dit inventariserend gedeelte lag het in de bedoeling om van de bekomen resultaten een didactische vertaling te maken ten behoeve van het onderwijs Nederlands in het basis- en secundair onderwijs in Vlaanderen (autochtone en allochtone leerlingen). Inmiddels is ook de tweede fase van het project afgerond.

Uitkomst van het literatuur- onderzoek



e literatuurstudie laat zien dat het verzamelde materiaal inzake metacognitieve en cognitieve strategieën in het onderwijs in het algemeen en in het (moeder)taalonderwijs in het bijzonder zeer omvangrijk is.

Op het eerste gezicht zou het dus perfect mogelijk moeten zijn om hieruit een methodologische en vakdidactische handleiding te distilleren ten behoeve van de onderwijspraktijk, van de lerarenopleiding, de begeleiding en de scholing, ware het niet dat het thans aanwezige materiaal zeer dispaaraat van aard is. Hoewel eerder uitgevoerd onderzoek naar de effecten van strategie-

gericht onderwijs in taalverwerving en taalgebruik in de Verenigde Staten, Canada en Nederland duidelijke voordelen van een dergelijke aanpak laat zien, lijkt het ons op dit ogenblik toch nog voorbarig om met absolute conclusies te komen.

Het voltooide effectenonderzoek betreft in grote lijnen bepaalde deelvaardigheden van luisteren, lezen, spreken en schrijven, maar beoogt niet een totaalbeeld te krijgen van de vorderingen die de betrokkenen inzake de beheersing van leerstrategieën hebben gemaakt. Met name de problematiek van de *transfer*, d.i. de overdracht van eerder verworven kennisinhouden naar nieuwe leersituaties of praktische toepassingen, is nog in vele domeinen onvoldoende ontgonnen. Nochtans is dit onontbeerlijk, wil men

een deugdelijk beeld krijgen van de lange-termijneffecten van strategisch onderwijs. Deze informatie is immers van groot belang voor de ontwikkeling van algemene methodieken en specifieke vakdidactieken.

Eén van de belangrijkste elementen die de inventarisering heeft opgeleverd, is de mogelijkheid om, via het bewust aanbren-gen en trainen van leerstrategieën en taal-gebruiksstrategieën (voor luisteren, lezen, spreken en schrijven), tot een beter longitudinaal en interdisciplinair onderwijscurriculum te komen. Bovendien mag het effect van dergelijke strategieën voor het realiseren van een betere lerarenopleiding en het verwezenlijken van vakoverschrijdende kerndoelen (eindtermen) niet worden onderschat. Enkel daarom al lijkt het ons zinvoller om, in het huidige stadium van het onderzoek, nog niet over te stappen naar hand-zame modellen, maar veeleer een poging te doen om enkele bevindingen uit het verkennende onderzoek in de vorm van een case-studie uit te proberen.

Bovendien leidt een cognitief-psychologische onderwijsaanpak tot de vaststelling dat leren geenszins uitsluitend mag worden beschouwd als een zuivere schoolse gelegenheid. Aangezien leren een actief, constructief, cumulatief en diagnostisch proces is waarbij nieuw aangeboden kennis-elementen (feitenkennis en procedurekennis) telkens opnieuw aan de eerder opgedane voorkennis worden getoetst en eventueel herzien, is het aangewezen om schoolse en niet-schoolse leerinhouden bewust met elkaar te verbinden. Een dergelijke aanpak vergt niet alleen een soepeler onderwijsmodel, maar ook een aangepaste lerarenopleiding.

Aangezien ieder individu uniek is in zijn cognitieve structuur, zal in het dynamische onderwijsmodel dat wij beogen, de rol van de leraar ingrijpend veranderen. Meer dan thans het geval is, zal hij moeten optreden als initiator en begeleider van individuele

leerprocessen. Deze processen zullen niet per definitie voor een hele groep leerlingen (klas) bruikbaar zijn, zodat afgestapt zal moeten worden van puur klassikaal onderwijs. De kern van het nieuwe systeem zal bestaan uit interactie tussen leerlingen en leraar enerzijds en interactie tussen leerlingen anderzijds. Deze interactie zal zeer groot dienen te zijn, zolang de leerlingen er niet voldoende in slagen hun eigen leerproces te sturen, te evalueren en eventueel te corrigeren. Zij zal minder groot worden, naarmate de leerlingen zichzelf metacognitief beter in de hand hebben. Op dat ogenblik kan de leraar-begeleider meer afstand nemen.

Een doorgedreven training van metacognitieve en cognitieve strategieën heeft slechts zin als ook de tussenschotten tussen de onderscheiden onderwijsvakken en disciplines worden gesloopt. Dit vergt oneindig veel meer teamwork dan op dit ogenblik binnen de scholen het geval is. Om dit te verwezenlijken, zijn maatregelen van structurele aard nodig. Zelfs in de meest optimistische scenario's ligt het niet in de lijn van de verwachtingen dat deze op korte termijn realiseerbaar zijn.

Om al deze redenen hoeden wij er ons voor in dit stadium van het onderzoek program-matische uitspraken te doen. Al te vaak immers leiden deze al vrij snel tot keurslijven die achteraf telkens weer moeten worden aangepast. Uit ervaring wetende dat een dergelijke werkwijze de onderwijsgegenden vaak desoriënteert, lijkt het ons beter een poging te doen - zij het beperkt van opzet - om via enkele concrete toepassingen in de betrokken vaardigheden luisteren, lezen, spreken en schrijven na te gaan of en, zo ja, in welke mate er inderdaad bruikbare transfer optreedt.

In het voorjaar van 1995 zijn twee concrete initiatieven genomen. In de eerste plaats is, in samenwerking met het Centrum voor Beroepsvervolmaking van Leraren (CBL)

van de UIA deze studiedag opgezet waarop deskundigen uit Nederland en Vlaanderen hun ervaringen met strategiegericht onderwijs kwamen uiteenzetten. Voorts is, middels een aantal uitgewerkte cases rond luisteren, lezen, spreken en schrijven aan het Koninklijk Atheneum te Morsel een pilootproject opgezet met betrekking tot de vakoverschrijdende aspecten van voornoemde vaardigheden en de mogelijkheden van een procesgerichte aanpak in het raam van de attitudele ontwikkeling.

Afbakening van het onderwerp

Recent onderzoek naar gebruik, inhoud en effectiviteit van taal- en literatuurmethoden in Nederland en Vlaanderen (Janssen & Triesscheijn 1990), alsook naar de aandacht voor strategietraining in leergangen Nederlands, Engels en Frans (Oostdam & Rijlaarsdam 1994) wijzen enerzijds op het ontbreken van doelgerichte didactieken, leermiddelen en beoordelingsinstrumenten, anderzijds op de mogelijkheid om de leeropbrengst aanzienlijk te verhogen als men leerlingen in staat stelt kennis op te doen van oplossingsstrategieën. Het komt er dus op neer dat zij niet enkel woordenschat verwerven, maar ook leren op welke wijze zij zich die woordenschat eigen maken; dat zij niet uitsluitend teksten lezen en vragen beantwoorden, maar evenzeer leren hoe zij teksten kunnen lezen; dat het niet volstaat dat zij bepaalde oefeningen kunnen oplossen, maar ook dat zij leren op welke wijze zij die oefeningen kunnen aanpakken.

De leerwinst zit namelijk niet zozeer in het behalen van een goed resultaat voor een specifieke opdracht, maar veeleer in het verwerven van de achtergrondkennis om de toegepaste procedures en de gehanteerde processen en strategieën in andere contexten toe te passen. Dit kunnen toepassen en variëren van specifieke strategieën in andere leeromgevingen, noemt men *transfer*.

Het betreft dus het vermogen om eerder aangeleerde kennisinhouden (declaratieve zowel als procedurele als linguïstische) uit hun eigenlijke leeromgeving te halen, te abstraheren en opnieuw aan te wenden in nieuwe leersituaties of concrete toepassingen (bv. werksituaties).

Het voornemen is de onderscheiden vaardigheden luisteren, lezen, spreken en schrijven niet uitsluitend vanuit de specifieke vakdidactische gezichtshoek te benaderen, maar deze eerder te zien als disciplineoverschrijdende vaardigheden, zodat het mogelijk wordt ze in een bredere cognitieve en metacognitieve context te plaatsen. Het geheel moet uitmonden in enkele aanbevelingen met betrekking tot de transfer van declaratieve en procedurele kennisinhouden naar andere leerinhouden (disciplines) en/of praktische toepassingen, opdat op termijn in schoolverband betere resultaten omtrent vakoverschrijdende kerndoelen als leren leren en kritische persoonlijkheidsvorming kunnen worden behaald.

In eerste instantie is gezocht naar een mogelijkheid om per vaardigheid een theoretische beschouwing af te wisselen met een verslag uit de klaspraktijk. Voor lezen en schrijven bleek dit ook aardig mee te vallen. Voor beide vaardigheden lijken de resultaten van strategiegericht onderzoek immers al in de praktijk door te werken. Niet alleen heeft zich dit reeds vertaald in aangepaste instructie bij colleges in pragmatiek of vakdidactiek, er zijn zelfs al pogingen ondernomen om - zij het op beperkte schaal - strategiegerichte leermiddelen te ontwerpen, deze uit te testen en te evalueren.

Anders was het met spreken en luisteren gesteld. Hoewel het leeuwedeel van onze dagelijkse communicatie via niet-geschreven dragers plaatsheeft, blijft ons onderwijs in deze twee vaardigheden nog grotendeels verstoken van strategiegericht lesmateriaal. Dit is, niet het minst, te wijten aan het feit

dat didactisch onderzoek op het vlak van spreken en luisteren slechts heel sporadisch heeft plaatsgevonden. Nochtans betreft een groot deel van de eindtermen (kerndoelen) voor basis- en secundair/voortgezet onderwijs precies deze twee vaardigheden. Gezien het gegeven dat in de meeste communicatieve situaties luisteren en spreken voortdurend met elkaar interageren, is voor de behandeling van beide vaardigheden geopteerd voor een geïntegreerde aanpak waarin functionele elementen als spreekdoel(en), luisterdoel(en) en kenmerken van de communicatieve context een centrale plaats innemen.

Deze invalshoek bracht ons dan weer op de gedachte na te gaan of een dergelijke geïntegreerde aanpak ook voor lezen en schrijven mogelijk was. Hoewel het duidelijk is dat beide vaardigheden zich lang niet altijd van dezelfde strategieën bedienen, valt het toch op hoe de procesmatige aspecten die aan het omzetten van geschreven codes in betekenis (lezen) te pas komen en die welke bij het encoderen van betekenis in tekst (schrijven) een rol spelen, in cognitief en metacognitief opzicht veel verwantschap vertonen.

Deze vaststelling geldt overigens ook voor de onderlinge verhouding luisteren/lezen en spreken/schrijven. Uiteindelijk kan men voor de vier talige vaardigheden een algemeen strategisch schema opstellen dat, alle relativiteit in acht genomen, neerkomt op de beheersing van *basisvaardigheden*, *deelvaardigheden* en *totaalvaardigheden*. Basisvaardigheden en deelvaardigheden hebben betrekking op het (leer)proces, terwijl de beheersing van de totaalvaardigheden leidt tot het te bereiken (leer)produkt. De basisvaardigheden zijn telkens eerder technisch van aard. De deelvaardigheden omvatten telkens een oriënteringsfase, een verkenningsfase, een produktiefase, een beoordelingsfase en een reflectiefase. De strategieën waarvan luisteraars, lezers, sprekers en schrijvers zich bedienen zijn

dan, in grote lijnen, oriënteringsstrategieën, verkenningsstrategieën, produktiestrategieën, beoordelingsstrategieën en reflectiestrategieën.

Oriënteringsstrategieën hebben rechtstreeks te maken met het te bereiken leerdoel. Het is daarom van fundamenteel belang dat leerdoelen zo concreet mogelijk worden omschreven. Gebeurt dit niet, dan vermindert de kans dat de juiste strategieën worden geselecteerd en blijft de leeropbrengst uiteindelijk beperkt. Bij de *verkningsstrategieën* is de eigenlijke taakhoud aan de orde. Ook hier is een duidelijke omschrijving noodzakelijk. *Produktie- en beoordelingsstrategieën* concentreren zich dan weer op de overdracht van gesproken en geschreven informatie, alsook op de kritische analyse van deze informatie. De *reflectiestrategieën* hebben tot doel het bereikte resultaat te diagnostiseren en te evalueren, dit met het oog op het aanbrengen van eventuele correcties, maar meer nog om informatie te decontextualiseren en te abstraheren voor mogelijke transfer naar andere opdrachten of reële toepassingssituaties.

Gezien in het licht van het algemene cognitieve beginsel dat leren erin bestaat je eigen plaats te verwerven in het wereldbeeld, met andere woorden informatie op jezelf te betrekken, te toetsen aan eventueel eerder opgedane voorkennis en deze informatie zonnodig aan te passen, dan wel je eigen visie bij te stellen, overstijgt het verwerven van inzicht in en het bewust kunnen hantieren van de procesmatige elementen die bij luisteren, lezen, spreken en schrijven aan de orde zijn, de grenzen van het vak Nederlands. Taal is immers een onmisbaar element bij elke vorm van communicatie-overdracht.

Omdat de cognitief-psychologische benadering het leren ziet als een constructief, cumulatief en diagnostisch proces, speelt voorkennis tijdens het toepassen van stra-

tegieën een belangrijke rol. Negatieve voorkennis remt de transfer, terwijl positieve voorkennis een gunstige invloed heeft op het transfervermogen. Op termijn spelen *cognitieve kennis en vaardigheden* (het leggen van verbanden, het analyseren en selecteren van kennisinhouden, de mogelijkheid om te concretiseren, de mogelijkheid om kennis op te slaan in het geheugen, de mogelijkheid om kennis kritisch te verwerken), *instructieve kennis en vaardigheden* (kennis over de verwachtingen die in een gegeven leersituatie aan het leerresultaat worden gesteld), *taalkundige kennis en vaardigheden* (kennis over de taalkundige structuur waarin de mondelinge en schriftelijke informatie wordt aangeboden, vaardigheden om hoofd- van bijzaken te onderscheiden, de logische opbouw van redeneringen te doorgronden, hiaten te ontdekken, manipulaties te ontmaskeren, enz.) en *metacognitieve kennis* (kennis over het eigen cognitief functioneren: mogelijkheid om zijn eigen cognitief functioneren te oriënteren, te sturen, te evalueren, te diagnosticeren en te evalueren) op elkaar in. Op die manier integreert de lerende zijn eigen leerprocessen in een ruimere context van kennen, kunnen en zijn.

Doel en opzet van de studiedag

Talige vaardigheden behoren niet exclusief tot het domein van de taal. Mede door de grote rol die taal speelt bij de ontwikkeling van metacognitieve en cognitieve vaardigheden, is tijdens de studiedag ook ruime aandacht besteed aan de vakonderdeel- of vakoverstijgende aspecten van luisteren, spreken, lezen en schrijven. Zo is nagegaan in hoever training in strategieën inzake één bepaalde talige vaardigheid bevorderlijk kan zijn voor de totstandkoming van geabstraheerde kennis ten behoeve van andere vaardigheden binnen het talige domein. In een nog ruimere samenhang is aandacht besteed aan probleemoplossend denken in

het algemeen en, meer specifiek, aan het belang van strategische kennis bij het leren leren en de ontwikkeling van kritisch denken.

Uitgaande van de wetenschap, dat de kennis en de bewuste toepassing van *taalverwervings- en taalgebruiksstrategieën* van doorslaggevend belang zijn bij het leren leren, is geopteerd voor een tweeledig doel. Enerzijds zijn enkele relevante strategieën die bij luisteren, lezen, spreken en schrijven aan bod komen, nader belicht. Anderzijds is ruime aandacht besteed aan het transfervermogen van dergelijke strategieën naar andere disciplines en/of toepassingssituaties.

Ging de ochtendsessie dieper in op de specifieke strategieën die bij luisteren, lezen, spreken en schrijven optreden, de middagsessie concentreerde zich meer op de transfer van declaratieve en procedurele kennisinhouden naar andere leerinhouden en/of praktische toepassingen. Tevens is aandacht besteed aan aspecten als didactische toevoegingen in schriftelijk studiemateriaal, reflectie en dergelijke meer. Deze sessie moest de deelnemers vertrouwd maken met de mogelijkheden om in schoolverband betere resultaten te bereiken omtrent vakoverstijgende leerinhouden als leren leren en persoonlijkheidsvorming.

Frans Daems & Oscar de Wandel
Universitaire Instelling Antwerpen
departement Didactiek en Kritiek
Universiteitsplein 1
2610 Wilrijk

Bibliografie

De Wandel, Oscar: **Onvoltooid Tegenwoordig. Een inventariserend onderzoek naar metacognitieve en cognitieve strategieën voor luisteren, lezen, spreken en schrijven.** Wilrijk: UIA, 1994.

De Wandel, Oscar: Cognitieve en metacognitieve strategieën. Een wissel op de toekomst. Deel 1: **Vonk**, jg. 24, nr. 2 (1994), p. 3-15; deel 2: **Vonk**, jg. 24, nr. 3 (1995), p. 3-18.

Janssen, T. & B. Triesscheijn: **Gebruik, inhoud en effectiviteit van taal- en literatuurmethoden. Rapport in opdracht van de Taakgroep Nederlands van de Nederlandse Taalunie.** Den Haag: Nederlandse Taalunie, 1990 (Voorzetten 31).

Oostdam, R. & G. Rijlaarsdam: **Towards strategic language learning.** Amsterdam: SCO/ILO, 1994.

T U S S E N D O O R

CONFERENTIE LITERATUURDIDACTIEK

Op 2 februari 1996 vindt op het Centrum voor Nascholing Amsterdam een conferentie rond literatuurdidactiek plaats. Deze conferentie heeft eerder plaats gevonden in het voorjaar van 1995, maar wordt wegens gebleken succes en grote belangstelling herhaald.

Na een inleidende bijeenkomst over lezersgerichte technieken, vakoverstijgend literatuuronderwijs, jeugdliteratuur en de mogelijkheden van intertekstualiteit in literatuuronderwijs maken de deelnemers een keuze uit een aantal workshops die als uitgangspunt hebben: het zelf ondergaan van de besproken technieken aan de hand van onbekende en bekende literaire teksten.

Sprekers/workshopleiders:

Aidan Chambers (GB), Mike Hayhoe (GB), David Sword (GB), Eckhard Fiedler (D), Katrin Kerstan (D), Joost Ides (NL), Lily Coenen (NL), Helen van Hoom (NL), Judith Janssen (NL), Guy Van Belle (B) en Luc Top (B).

Inlichtingen en inschrijvingen:

Tilly Gelysteen en Annamaria Hendriks, Centrum voor Nascholing Amsterdam, Postbus 94014, NL-1090 GA Amsterdam, tel. 00-31-20-599.56.90.