



Basisvaardigheden, deelvaardigheden en totaalvaardigheden

of de metacognitieve benadering van het onderwijs Nederlandse taal

Stan Gobien

Sedert de jaren '60 wordt ervoor gepleit om de doelstellingen concreet operationeel te formuleren zodat ondubbelzinnig wordt aangegeven wat de leerling aan het eind van een les(senreeks) moet kennen en kunnen. De leerinhoud moet nauwkeurig worden aangegeven samen met het gewenste gedrag van de leerling. Op deze opvatting is kritiek gekomen omdat de nadruk te veel werd gelegd op het resultaat (het product) en te weinig op het proces. In het leerplan Nederlandse taal voor het basisonderwijs van OVSG (Onderwijssecretariaat van de Vlaamse Steden en Gemeenten)¹ zijn de doelstellingen geformuleerd in termen van vaardigheden. Vaardigheden kunnen worden geleerd in reële situaties en volgens inzichten die zijn ontleend aan een metacognitieve benadering van leren en onderwijzen. De bedoeling hiervan is de leerlingen aan taken te laten werken op een meer zelfstandige manier en op basis van strategieën. Deze manier van werken staat sterk in relatie met de leergebiedoverschrijdende eindtermen 'leren leren' en 'sociale vaardigheden'. In dit artikel wordt de OVSG-visie op het onderwijs Nederlands in de basisschool uiteengezet.

EINDTERMEN EN DOELSTELLINGEN

In de jaren '60 en '70 werd gewezen op de centrale rol die doelstellingen spelen in de systematische aanpak van het onderwijs. Doelstellingen dienden zo *helder en zo concreet mogelijk* geformuleerd te worden (De Block 1975; Meuwese 1973; De Corte & Janssens 1983) opdat het effect van het onderwijs

nagegaan zou kunnen worden. Toetsen die geconstrueerd zijn op basis van deze doelstellingen, hebben met andere woorden 'meer waarde'.

Vervolgens zijn doelstellingen van belang voor de leerlingen. Wanneer zij vooraf weten wat er bereikt dient te worden, kunnen zij hun leerstrategie bepalen. Of dit lukt, wordt bepaald door twee groepen van factoren. Ten eerste hangt het af van leerlingkenmerken zoals motivatie, voorkennis en



intellectuele mogelijkheden. Ten tweede wordt het resultaat ook bepaald door de instructie, dat wil zeggen door de kwaliteit van de leerlingbegeleiding en door de leerinhoud. Daarnaast kan het formuleren van doelstellingen een belangrijk hulpmiddel zijn voor de leraar om zijn instructiestrategie te bepalen.

Uit het voorgaande mag niet worden afgeleid dat uitsluitend concreet operationele doelstellingen nagestreefd moeten worden en dat het formuleren van *algemene doelstellingen* geen nut of geen waarde zou hebben. Integendeel, algemene doelstellingen zijn van groot belang omdat ze een kader aangeven waarbinnen verschillende concrete doelstellingen met elkaar samenhangen (De Corte e.a. 1981). Uitsluitend aandacht geven aan concrete doelstellingen zou versnippering van het onderwijs in de hand werken, eenzijdig de klemtoon leggen op te meten prestaties, en daarnaast zou er een remmende invloed uitgaan op de creativiteit van de leraar.

Daarom wordt vaak begonnen met het vaststellen van algemene doelstellingen. In de decretale tekst en uitgangspunten over de ontwikkelingsdoelen en eindtermen² zijn een zestal algemene doelstellingen geformuleerd voor Nederlandse taal (p. 48, 4.1.4). Ze zijn vrij abstract, zoals: "De kinderen kunnen mondeling en schriftelijk informatie overdragen en verschillende mondelinge en schriftelijke boodschappen van anderen verwerken in relevante situaties in en buiten de school." of "De kinderen kunnen kritisch nadenken over taal en over eigen en andermans taalgebruik."

Daarna worden de algemene doelstellingen uitgewerkt in een overzicht met de ontwikkelingsdoelen en eindtermen. Die zijn duidelijk concreter. Een paar voorbeelden: "De leerlingen kunnen het gepaste taalregister hanteren als ze een instructie geven zodat iemand die vertrouwd is met de situatie, ze kan uitvoeren." (eindterm spreken 2.8) of

"De leerlingen kunnen informatie beoordelen die voorkomt in reclameteksten die rechtstreeks verband houden met hun leefwereld." (eindterm lezen 3.12).

In de eindtermen zijn het gedrag van de leerlingen aangegeven (instructie geven, beoordelen) en de taalgebruikssituatie of het teksttype (instructie, reclame). Daarbij zijn iedere keer het verwerkingsniveau en de publieksafstand aangegeven. Voor eindterm 2.8 zijn dat het verwerkingsniveau 'structureren' en de publieksafstand 'bekende leeftijdgenoten'; voor eindterm 3.12 het verwerkingsniveau 'beoordelen' en de publieksafstand 'onbekende leeftijdgenoten'. Hierbij moet opgemerkt dat de wijze waarop de eindtermen worden bereikt, tot de vrijheid van de scholen behoort. Scholen kiezen zelf hoe ze de eindtermen realiseren, met andere woorden hoe ze hun onderwijs organiseren en inrichten, en welke didactische methoden ze daartoe kiezen.

Scholen kunnen geholpen worden door te kiezen voor een goedgekeurd leerplan. Zo'n leerplan bevat op een herkenbare wijze de eindtermen. In goed gestructureerde leerplannen zijn doorgaans naast de algemene doelstellingen en de eindtermen ook *leerlijnen* te vinden. Volgens de OVSG-definitie is een leerlijn "een reeks van gedragsveranderingen, uitgedrukt in een opeenvolging van doelstellingen, die een leerling doorheen de basisschool zou moeten doorlopen teneinde het vooropgestelde einddoel te bereiken".

Bij de doelstellingen die in een leerlijn zijn opgenomen, worden didactische suggesties gegeven. Deze suggesties zijn echter niet bindend. Scholen die voor het OVSG-leerplan Nederlandse taal hebben gekozen en die de doelstellingen op een andere manier willen realiseren, hebben daartoe de vrijheid op voorwaarde dat de algemene uitgangspunten worden gerespecteerd. Daarbij dienen de concrete leerplandoelstellingen nog verder geoperationaliseerd te



worden in lesdoelstellingen. In lesdoelen worden een zeer specifiek omschreven leerlinggedrag en een duidelijk bepaalde leerinhoud aangegeven.

Wordt er op basis van een lesdoel een toets afgenomen, dan wordt daarbij vooraf een criterium bepaald dat aangeeft waar de grens ligt tussen voldoende en onvoldoende beheersing van de leerinhoud. Hoe strenger dit criterium is, des te groter is de kans dat de leerling de leerinhoud beheerst wanneer hij het criterium haalt. Zo zal een leerling die op een toets 9 items op 10 correct beantwoordt, de leerinhoud beter beheersen dan een andere die 7 items op 10 correct kan oplossen. Wanneer het criterium op 7/10 werd geplaatst, voldoen beide leerlingen aan de gestelde norm. Wanneer de norm wordt opgetrokken naar 8/10 voldoet alleen nog de eerste leerling. Vastgesteld werd dat hoe hoger het criterium ligt, des te meer kans er is dat leerlingen gedemotiveerd worden. Daarom dient het criterium met grote zorg te worden vastgesteld en daarbij liefst per taak afzonderlijk.

Algemene doelstellingen en (operationele) lesdoelen zijn twee uitersten op een continuüm. Daartussen bevinden zich nog heel wat andere en min of meer concrete doelstellingen, onder andere ontwikkelingsdoelen, eindtermen en leerplandoelstellingen. Het zal wel een eeuwige discussie blijven of de Vlaamse eindtermen al dan niet te concreet zijn geformuleerd. De vraag die daarbij dient gesteld, is: voor wie zijn de eindtermen bestemd en waartoe dienen ze? Volgens ons zijn de eindtermen Nederlandse taal niet té concreet en niet té abstract geformuleerd. Leerplanmakers krijgen nog voldoende vrijheid om hun opvattingen in leerplannen te ontwikkelen binnen het kader van de eindtermen. Het OVSG-leerplan Nederlandse taal laat daarbij zelfs nog voldoende vrijheid aan schoolteams om eigen accenten te leggen. Eindtermen worden eveneens door de gemeenschapsinspectie gebruikt bij doorlichtingen om de kwaliteit

van het onderwijs vast te stellen. Indien dit uitsluitend zou gebeuren op basis van algemene doelstellingen zou het vermoedelijk toch leiden tot een vraag naar concrete doelstellingen door de leraren. Leraren willen terecht duidelijkheid op dit gebied.

OPERATIONELE DOELSTELLINGEN: EEN WAARBORG VOOR GOED ONDERWIJS?

Uit operationele doelstellingen kan weinig worden afgeleid over de onderwijsmethoden die door de leraar gekozen zijn om het gewenste resultaat bij de leerlingen te halen. Dit is eigen aan het formuleren van doelstellingen omdat de klemtoon ligt op het leerlinggedrag. De leerweg en de manier waarop de onderwijsleersituatie wordt georganiseerd, spelen in hoge mate mee. Doelstellingen leiden immers geen apart leven. Ze moeten worden bekeken in samenhang met het onderwijsleerproces. Zo zijn operationele doelstellingen wel een noodzakelijke maar helemaal geen voldoende voorwaarde.

Geoperationaliseerde doelstellingen hebben vrij vaak een minder gunstige bijwerking. Het kan dat de klemtoon al te zeer komt te liggen op het effect dat wordt nagestreefd. Operationele doelstellingen worden geformuleerd in termen van producten en niet in termen van processen die tot de gewenste producten leiden. Een voorbeeld hiervan is de traditionele grammatica in nog heel wat lagere scholen. Meestal wordt dit onderwijs op een deductieve manier gegeven. De leraar geeft bijvoorbeeld een definitie van het meewerkend voorwerp, past ze toe op een aantal goedgekozen voorbeeldzinnen, en laat de leerlingen dan oefenen op een reeks andere voorbeeldzinnen. De oefeningen dienen in feite om na te gaan of de leerlingen de leerinhoud beethebben, of ze het gewenste product kunnen afleveren. De

leraar kan zijn lesdoelstelling uitstekend hebben geformuleerd. Hij heeft aangegeven wat er geleerd moet worden en welk resultaat of product zijn onderwijs moet opleveren. In een doelstelling geeft hij echter niet aan hoe het product door zijn onderwijs op een optimale wijze wordt gerealiseerd. Over de functionaliteit van deze leerinhoud voor lagereschoolkinderen zwijgen we voorlopig nog maar...

Het is belangrijk dat leraren aanwijzingen krijgen over de manier waarop doelstellingen in een concrete situatie op een optimale manier kunnen worden gerealiseerd. Dat kan door aan te geven of het accent komt te liggen op instructie door de leraar of op zelfontdekken door de leerling, op welke manier feedback kan worden gegeven, van welke media hij kan gebruikmaken,... Dit probleem kan naar onze mening tot op zekere hoogte worden opgelost door doelstellingen te vertalen in vaardigheden.

In de eindtermen Nederlandse taal is er voor de vier taalvaardigheidsdomeinen telkens één eindterm die verwijst naar vaardigheden en strategieën (eindterm 1.12, 2.12, 3.13, 4.7). Deze eindterm luidt: "De leerlingen kunnen vaardigheden/strategieën aanwenden die nodig zijn om de bovenstaande eindtermen te realiseren. Zij houden daarbij rekening met de totale luistersituatie (spreek-, lees-, schrijfsituatie), de tekstsoort en het verwerkingsniveau zoals die zijn aangegeven in de betreffende eindtermen."

Als gevolg hiervan kan weer een discussie ontstaan over de noodzaak van deze eindterm. Volgens ons mag hij best blijven staan. Deze eindterm vraagt dat leerlingen vaardigheden en strategieën gebruiken en leren. De overheid bepaalt echter niet welke strategieën en vaardigheden toegepast moeten worden. Dit werd gelukkig overgelaten aan de leerplanmakers en aan de scholen zelf. Volgens de visie op onderwijs en volgens het leergebied kan er als gevolg van deze vrijheid worden gekozen uit

onderwijs- en leerstrategieën die aansluiten bij de eigen visie.

COGNITIEVE, AFFECTIEVE EN PSYCHOMOTORISCHE DOELSTELLINGEN

Inhouden van doelstellingen worden doorgegaans op basis van een taxonomie geordend volgens drie domeinen: het cognitieve, affectieve en psychomotorische domein. Aan deze driedeling is een gevaar verbonden. Er zijn nogal wat leraren die denken dat een doelstelling of tot het ene of tot het andere domein wordt gerekend. Vanuit de praktijk wordt echter vastgesteld dat doelstellingen meestal tot twee en zelfs tot deze drie domeinen gerekend kunnen worden.

Bij een schrijftaak komt dit erg goed tot uiting. Een leerling kan een opdracht krijgen om een verslag te schrijven naar aanleiding van het lezen van een informatieve tekst (eindterm 4.4). Deze taak veronderstelt heel wat cognitieve vaardigheden bij de leerling, onder andere structuur aanbrengen in zijn tekst, de meest passende woorden kiezen om zijn ideeën weer te geven, en spellingregels toepassen. Terwijl hij aan het werk is, kan hij tevreden, opgelucht of teleurgesteld zijn over zijn werk in functie van enerzijds de gestelde eisen en anderzijds zijn persoonlijke verwachtingen. Deze gevoelens kunnen worden beschouwd als 'dynamisch-affectieve' gedragscomponenten. Het schrijven zelf is een psychomotorische vaardigheid. Bij praktische vaardigheden zijn gewoonlijk zowel cognitieve, dynamisch-affectieve als psychomotorische aspecten van gedrag betrokken.

In de Vlaamse eindtermen Nederlandse taal is rekening gehouden met deze drie aspecten, bijvoorbeeld in eindterm 4.10 over de schrijffattitudes, waar aandacht wordt gegeven aan 'schrijfdurf', de verzorging van het



handschrift, en de bereidheid om voor eigen plezier te schrijven. In het OVSG-leerplan Nederlandse taal zijn deze eindtermen verder gespecificeerd. Ze zijn echter niet in operationele doelstellingen omgezet omdat dit op dit ogenblik zo goed als onmogelijk is. Wel is er gesteld dat het belangrijk is gedurende de hele basisschoolperiode systematisch en regelmatig aan de bevordering van deze attitudes te werken. Leraren krijgen daarbij wel didactische suggesties waarin te vinden is hoe dat gerealiseerd kan worden.

Een ander probleem dat ontstaat als gevolg van deze driedeling van doelstellingen, heeft te maken met het feit dat in Nederlandse taal aandacht moet worden gegeven aan de sociale vaardigheden. In de inleiding van de decretaal tekst over de eindtermen (1.3, p. 5) staat vermeld dat een van de basisprincipes die een rol hebben gespeeld bij het bepalen van de ontwikkelingsdoelen en eindtermen, de aandacht voor een brede vorming is geweest. Hiermee wordt bedoeld: "de vorming van de totale persoonlijkheid, met andere woorden, niet alleen aandacht voor de cognitieve ontwikkeling, maar ook aandacht voor de psychomotorische, dynamisch-affectieve en sociale ontwikkeling".

In de ontwikkelingsdoelen en eindtermen zijn de sociale vaardigheden ondergebracht in een vakoverschrijdend leergebied. In het OVSG-leerplan Nederlandse taal zijn ze terug te vinden in het leerplan *Spreken* bij de gespreksvaardigheden en in het leerplan *Schrijven* bij de correspondentievaardigheden. Natuurlijk spelen ook luisteren en lezen een rol in de communicatie, maar om overlappingen tussen de verschillende delen van het leerplan te vermijden werd besloten de 'sociale vaardigheden' onder te brengen bij de productieve taalvaardigheden.

METACOGNITIEVE DOELSTELLINGEN

In het OVSG-leerplan Nederlandse taal zijn de doelstellingen geformuleerd in termen van vaardigheden. Daarbij is als uitgangspunt genomen dat een leerproces uit stadia bestaat. De beheersing van de vaardigheid gebeurt geleidelijk aan op basis van oefenen en herhalen. De idee om doelstellingen te formuleren in termen van vaardigheden sluit aan bij de metacognitieve opvatting over leren. Onder een *vaardigheid* wordt verstaan: ofwel één handeling, actie of reactie, ofwel een reeks handelingen, acties of reacties, die zodanig worden uitgevoerd dat het doel op een efficiënte wijze wordt bereikt. Onder 'zodanig' dient te worden verstaan: deskundig of competent op een bepaald niveau.

Zodra een leerling met een *taaltaak* geconfronteerd wordt, zal hij te weten moeten komen wat van hem verlangd wordt, wat hij moet doen, en vooral hoe hij de taak op de voor hem beste manier kan aanpakken. Hierbij maakt hij gebruik van zijn ervaring en kennis en ook van de kennis van zijn eigen mogelijkheden en beperkingen (metacognitie). De kennis die hij uit zijn geheugen kan oproepen en de informatie die hij krijgt uit de taak, worden gecombineerd en geven aanleiding tot een handelingsplan. Daarna volgt de uitvoering die leidt tot een resultaat dat door de leerling en/of door de leraar gecontroleerd kan worden. Vervolgens gaat de leerling reflecteren op de manier waarop hij de taaltaak heeft uitgevoerd. Gesteld wordt dat de leerling leert op grond van kennis van zijn handelingen tot hij het gewenste niveau van competentie heeft bereikt. Verondersteld wordt eveneens dat hij zichzelf beter leert kennen.

In de ontwikkelingsdoelen en eindtermen zijn zo goed als alle taken productieve vaardigheden. Procedures of processen zijn in dat geval de meest aangewezen weg die

tot een bevredigende taakuitvoering leiden. In het OVSG-leerplan Nederlandse taal is daarom een onderscheid gemaakt tussen *declaratieve kennis* en *procedurele kennis*. Declaratieve kennis is een georganiseerd kennisgeheel van begrippen en feiten. Procedurele kennis is kennis die kan worden ingezet om problemen op te lossen.

Een paar voorbeelden om dit onderscheid duidelijk te stellen. Wanneer iemand zegt: "Ik weet dat 'reep' met twee e's en 'repen' met één e wordt geschreven", heeft hij declaratieve kennis. Wanneer een ander zegt: "Ik weet hoe het komt dat 'reep' met twee e's en 'repen' met één e wordt geschreven", heeft hij procedurele kennis. Kennis over taal is te omschrijven als 'weten dat ...'. Wie een taalprobleem kan oplossen, is op een bepaald niveau taalvaardig en heeft procedurele kennis: hij 'weet hoe en waarom ...'. Om die reden is in de leerlijnen van het OVSG-leerplan *Taalbeschouwing* een relatie te vinden van declaratieve kennis naar procedurele kennis. De procedurele kennis is uitgewerkt in de leerplannen over de taalvaardigheden.

BASIS-, DEEL- EN TOTAAL- VAARDIGHEDEN

Totaalvaardigheden kunnen worden gelijkgesteld met *taaltaken*. Een totaalvaardigheid is het uiteindelijke doel dat moet worden gehaald, bijvoorbeeld: een instructie uitvoeren (luistertaak), aan iemand om ontbrekende informatie vragen (spreektaak), een schooltekst lezen (leestaak), een schriftelijke uitnodiging richten aan een klasgenoot (schrijftaak). Om de totaalvaardigheid te kunnen uitvoeren, zijn basis- en deelvaardigheden nodig en daarbij dient de taalgebruiker rekening te houden met de totale taalgebruikssituatie. De meeste eindtermen Nederlandse taal zijn totaalvaardigheden of taaltaken. Het zijn als het ware producten.

Voor de totaalvaardigheden zijn in het OVSG-leerplan taakniveaus uitgewerkt waarbij rekening is gehouden met het werkingsniveau en met de publieksafstand, de twee criteria die de moeilijkheidsgraad van teksten bepalen en die zijn opgenomen in de eindtermen.

Basisvaardigheden zijn niet expliciet vermeld in de eindtermen; ze worden voorondersteld. Over voldoende woordenschat beschikken, is zo'n basisvaardigheid. De leesteknik beheersen, klankzuivere woorden kunnen schrijven, en voldoende kunnen articuleren zijn ook basisvaardigheden. In het OVSG-leerplan Nederlandse taal zijn de basisvaardigheden uitgewerkt in doelstellingen en worden ook didactische suggesties gegeven.

De *deelvaardigheden* maken de kern uit van de OVSG-leerplannen Nederlandse taal. Wanneer een leerling de basisvaardigheden voldoende beheerst en toch niet tot het gewenste resultaat komt bij het uitvoeren van een taaltaak (totaalvaardigheid), kan worden nagegaan of hij voldoende strategisch heeft gewerkt en of hij de nodige deeltaken of deelvaardigheden beheerst. Het is natuurlijk ook mogelijk dat de leerling om een bepaalde totaalvaardigheid uit te voeren een verkeerd teksttype heeft gekozen: zo wordt een instructie niet gegeven door gebruik te maken van een fictief verhaal.

Wanneer de diagnose is gesteld, kan de leraar instructie geven in strategisch taalonderwijs en kan aandacht worden besteed aan deelvaardigheden of aan metacognitieve doelstellingen. De deelvaardigheden zijn in het OVSG-leerplan in vier rubrieken ondergebracht: plannen, uitvoeren, controleren en integreren, en ten slotte reflecteren. Dit wordt als voorbeeld uitgewerkt voor een luistertaak:

- 1 Bij het *plannen* vormt de leerling zich een beeld van zijn te bereiken product. Hij gaat zich oriënteren op de tekst, op

de kenmerken van het teksttype. Wanneer het teksttype is vastgesteld, wordt daaraan de bedoeling van de spreker gekoppeld. Het tweede aspect heeft te maken met de inhoud van de tekst. De luisteraar dient zo vlug mogelijk de nieuwe informatie in verband te brengen met wat hij al weet.

- 2 Bij het *uitvoeren* van de taak gaat de luisteraar selectief luisteren in functie van de opdracht die hij heeft gekregen of zichzelf heeft gegeven. Hij decodeert en interpreteert de informatie. Hieronder vallen een aantal deelvaardigheden als: 'kijkklusteren' of het decoderen van niet-talige elementen, woorden en uitdrukkingen begrijpen, het thema en de hoofdgedachte bepalen, tekstverbanden begrijpen, objectief en subjectief taalgebruik herkennen, en de bedoeling van de spreker duidelijk stellen.
- 3 Het *controleren* gebeurt na het uitvoeren van de luistertaak. De luisteraar vraagt zich af of hij weet wat hij wilde weten en of de bedoeling van de spreker duidelijk is overgekomen. De inhoud van de boodschap wordt gecontroleerd op haar (waarheids)waarde. Is de boodschap de moeite waard om te onthouden, dan wordt ze opgeslagen in het geheugen. De kennis wordt geïntegreerd.
- 4 De vierde fase bestaat uit het *reflecteren*. Die is bijzonder belangrijk in de OVSG-opvatting over (taal)leren. In de reflectiefase vraagt de luisteraar zich af of hij goed heeft geluisterd en als dat niet het geval was, hoe hij dat een volgende keer beter zou kunnen.

De vraag is of een leerling zich deze werkwijze eigen maakt tijdens het leerproces en of hij in staat is zijn werkwijze zelf te reguleren tijdens de uitvoering. Er dient een onderscheid gemaakt te worden tussen interne en externe sturing van het proces.

Bij interne sturing (zelfsturing) reguleert de leerling op eigen kracht het proces. Bij externe regulering speelt de instructie door de leraar een belangrijke rol. De leraar kan voordoen, de hardopdenkmethode toepassen, aanwijzingen geven en gebruikmaken van diagnostische toetsen.

De manier waarop de leerling de leertaak reguleert, wordt een *leerstrategie* genoemd. De wijze waarop maatregelen worden getroffen door middel van instructie, heet de *instructie- of onderwijsstrategie*. Zowel de leer- als instructiestrategie zijn nodig. Wanneer een leerling in zijn leerproces op een punt blijft hangen en daar niet tijdig zelf wegraakt, moeten door de leraar passende instructiemaatregelen worden genomen om hem verder te helpen.

Vanuit de metacognitieve benadering wordt leren als een eigen en soms zelfs als een leergebiedoverschrijdend domein gezien: de ene leerling beheerst het beter dan de andere, heeft meer inzicht in eigen leerprocessen, weet beter onder welke omstandigheden een bepaalde werkwijze effectief is en hoe het eigen leerproces bewaakt kan worden. Betere leerlingen zijn beter in staat hun eigen strategieën te kiezen en te bewaken. Zwakkere en jonge leerlingen kunnen geholpen worden door hen te leren aandacht te besteden aan plannen, procesbewaken (monitoring), controleren, evalueren en reflecteren. Daartoe zijn de deelvaardigheden in eerste instantie bedoeld en niet om ze los van een totaalvaardigheid een voor een aan te leren.

Of een leerstrategie toegepast kan worden, hangt af van de aard van de taak. Bij een taak wordt een beroep gedaan op domeinspecifieke kennis, op specifieke vaardigheden, en op meer algemene vaardigheden. Vastgesteld werd dat sommige leerlingen gebaat zijn met het krijgen van veel aanwijzingen over de verschillende fasen van het leerproces terwijl anderen beter presteerden wanneer ze minder aanwijzingen kregen.

Op dit gebied dient er daarom gestreefd te worden naar differentiëring in het taalonderwijs. Al of niet veel instructie geven, heeft in deze optiek ook te maken met zorgbreedte.

TAALGEBRUIKSSITUATIES

Kennis wordt, zeker op de basisschool, verworven in concrete situaties. Dit lijkt ook zo te zijn voor taalkennis. In de ontwikkelingsdoelen en eindtermen is dit standpunt terug te vinden: "De situatie en de taak die een kind in die situatie moet kunnen vervullen, zijn daarbij essentiële gegevens. Om die gegevens te beschrijven, is gekozen voor teksttypes die van betekenis zijn voor de kinderen." (Decretale tekst, 4.1.2, p. 44) Dit standpunt is eveneens ingenomen in het OVSG-leerplan Nederlandse taal. Het bevordert niet alleen dat het geleerde functioneel is, maar het voorkomt ook dat leerlingen dingen moeten leren waarvan ze het nut niet direct inzien.

Van Parreren (1988) is van mening dat de gebruikswaarde van wat wordt geleerd, benadrukt moet worden. Volgens Van Parreren dient het onderwijs in het cognitieve domein erop gericht te zijn de leerlingen goede en ordelijke 'gereedschapskisten' in handen te geven. De leerlingen verwerven deze instrumenten door handelingen, bijvoorbeeld door een tekst te lezen, er vragen over te stellen en die te beantwoorden. De verworven begrippen vormen de basis voor het verdere leren. De leraar wordt niet weggecijferd. Hij kiest didactische werkvormen waarbij de klemtoon ligt op leren door doen (actief leren) in concrete situaties met anderen (interactief leren).

In dit verband kan men zich afvragen of het nodig is zoveel tijd en energie te steken in het traditionele grammaticaonderwijs. Wanneer volwassenen wordt gevraagd of ze in een zin het meewerkend voorwerp kunnen

aanduiden, zullen velen toegeven dat ze het niet meer kunnen. Wel weten ze nog dat ze in hun schooltijd heel veel aan zinsontleding hebben gedaan. Blijkbaar heeft de nadruk in het onderwijs meer gelegen op het oefenen en minder op het begrijpen voor welk soort problemen zinsontleding (en meer specifiek het 'meewerkend voorwerp') nuttig kan zijn.

FUNCTIONEEL TAALBESCHOUWINGS- ONDERWIJS

Het verschijnsel zoals hierboven beschreven, moet zoveel mogelijk worden vermeden. Het kan zich ook voordoen bij het leren van vaardigheden. Woordbenoemen en zinnen ontleden kunnen worden beschouwd als vaardigheden. Het leren van vaardigheden heeft altijd betrekking op een bepaalde leerinhoud. Het is onze opvatting dat deze leerinhoud ook verantwoord moet worden. Bij een doelstellingsanalyse gaat het niet alleen om *wat* er moet worden geleerd, maar evenzeer *waarom* iets moet worden geleerd. Waarom moeten basisschoolleerlingen zinnen leren ontleden? Waarom moeten ze het meewerkend voorwerp leren vinden? Kan aan basisschoolleerlingen worden verteld dat het nuttig is het meewerkend voorwerp te vinden omdat het 'later' nodig is voor het leren van vreemde talen als Latijn of Duits?

Wat anders is het vinden van het onderwerp en de persoonsvorm. Deze declaratieve kennis kan op de basisschool al worden omgezet in functionele procedurele kennis, namelijk het correct spellen van werkwoordsvormen. Er zijn heel wat interessante leerinhouden op het gebied van de taalbeschouwing die op korte termijn nuttig zijn voor basisschoolleerlingen en die daarbij bijdragen tot taalvaardigheid. Gedacht wordt aan:

- het afleiden van de woordbetekenis op basis van contextgegevens;
- het leren ontdekken van begripsrelaties die worden aangegeven door verwijswaarden;
- reflecteren op aspecten die te maken hebben met communicatie;
- reflecteren op taalhandelingen;
- reflecteren op woordstructuren en de invloed daarvan op de betekenis;
- nadenken over hoe het gebruik van hoofdletters en leestekens de uitspreekbaarheid van leesteksten vergemakkelijkt;
- reflecteren op de wijze waarop sprekers of schrijvers structuur hebben gegeven aan hun tekst en hoe de structuur het tekstbegrip al dan niet vergemakkelijkt;
- ...

TOT SLOT

De metacognitieve benadering van het onderwijs Nederlandse taal legt geleidelijk aan meer verantwoordelijkheid bij de leerling. Dit betekent helemaal niet dat de rol van de leraar minder belangrijk wordt. Integendeel, hij zal moeten zorgen voor 'krachtige leeromgevingen' waarin het voor de leerling mogelijk is zich te ontplooien. Verwacht wordt dat taal leren in concrete taalgebruikssituaties zal leiden tot grotere autonomie van de leerling.

Stan Gobien
Kouter 79
2811 Leest (Mechelen)

Noten

- 1 De OVSG-leerplannen Nederlandse taal kunnen besteld worden bij het Onderwijssecretariaat van de Vlaamse Steden en Gemeenten (OVSG) vzw, Dienst Basisonderwijs-Leerplannen, Ravensteingalerij 3 (bus 7), 1000 Brussel, tel. (02)502.09.05, fax (02)502.12.64.
- 2 Bij deze tekst baseerde ik mij op het decreet over de ontwikkelingsdoelen en eindtermen basisonderwijs van 22 februari 1995, verschenen in het Belgisch Staatsblad van 19 mei 1995. Deze publicatie is op school beter bekend als de 'oranje brochure'. In het arrest van 18 december 1996 vernietigde het arbitragehof dit decreet op de ontwikkelingsdoelen en eindtermen. In het nieuwe decreet zal de nummering van de ontwikkelingsdoelen en eindtermen dan ook meer dan waarschijnlijk niet meer overeenkomen met de nummering in dit artikel.

Bibliografie

Boekaerts, M. & P.R.J. Simons: *Leren en instructie. Psychologie van de leerling en het leerproces*. Assen: Dekker & Van de Vegt, 1993.

Bonset, H., M. de Boer & T. Ekens: *Nederlands in de basisvorming. Een praktische didactiek*. Muiderburg: Coutinho, 1995.

De Block, A.: *Taxonomie van leerdoelen*. Antwerpen: Standaard Educatieve Uitgeverij, 1975.

De Corte, E., C.T. Geerlings, N.A.J. Lagerweij, J.J. Peters & R. Vandenberghe: *Beknopen didactologie*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1981.

De Corte, E. & A. Janssens: *Praktische leidraad voor het formuleren van leerdoelen*. Leuven: Wolters, 1983.

De Wandel, O.: *Onvoltooid tegenwoordig. Een inventariserend onderzoek naar meta-cognitieve en cognitieve strategieën voor luisteren, lezen, spreken en schrijven*. Wilrijk: Universiteit Antwerpen (UIA), 1994.

Meuwese, W.A.T.: Het analyseren van onderwijsdoelstellingen. In: Van Kemenade: *Bijdragen uit de onderwijswetenschappen*. Alphen a/d Rijn: Samson, 1973.

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Basisonderwijs: *Ontwikkelingsdoelen en eindtermen. Decretale tekst en uitgangspunten*. Brussel, Departement Onderwijs, 1995.

Oudkerk Pool, T.: *Leerdoelen formuleren. Hoe doe je dat?* (Nederlandse bewerking van 'Preparing instructional objectives' van R.F. Mager, 1962). Groningen: Wolters Noordhoff, 1974.

OVSF: *Leerplan Nederlandse taal*. 6 delen. Brussel: OVSF, 1996-1997.

Van Parreren, C.F.: *Ontwikkelen onderwijs*. Leuven: Acco, 1988.