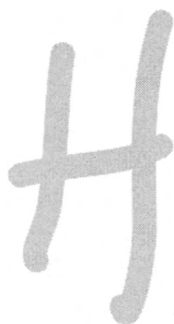


Leren, dat doe je gewoon!

Leren leren in wereldoriëntatie-onderwijs in de basisschool

Koen Van Gorp

Leren leren krijgt hoe langer hoe meer aandacht in het basisonderwijs.¹ In de *Eindtermen basisonderwijs* (1997) zijn zes eindtermen 'leren leren' opgenomen in de vorm van leergebiedoverschrijdende eindtermen. Ook in veel van de nieuwe leerplannen is leren leren aanwezig in de vorm van allerlei strategieën en door de sterke aandacht voor het beschouwen of reflecteren. Zo willen de leerplannen *Wereldoriëntatie* de leerlingen toerusten met middelen waarmee ze zich in een snel evoluerende wereld kunnen oriënteren. Het zwaartepunt ligt dan ook niet zozeer op feitenkennis, maar op strategieën om die kennis te verzamelen, gegevens zelf te verwerken en te structureren tot een zinvol geheel.



oewel deze benadering niet echt nieuw is in het theoretische denken rond leren leren, is de praktische uitwerking ervan nog altijd een beetje een onontgonnen terrein. Leren leren werd en wordt meestal vertaald in de vorm van aparte aandacht voor studiebegeleiding of in aparte leergangen 'leren studeren'. Het zal duidelijk zijn dat leren leren ruimer is dan leren studeren. Het studeren of instuderen van leerstof is slechts één fase in het volledige leerproces (zie eindterm 1).

gen dat kinderen ook echt tot leren komen. Het is de opdracht van de school om de leerlingen te leren leren, om ervoor te zorgen dat de leerlingen kennis opdoen en vaardigheden verwerven. Je zou je dus de vraag kunnen stellen: moet er sowieso wel aparte aandacht aan leren leren besteed worden? Die aparte aandacht lijkt nodig te zijn omdat heel wat leerlingen onvoldoende tot leren komen en onvoldoende in staat blijken te zijn om zelfstandig informatie te verwerken of om hun eigen leerproces te sturen. Maar ligt de oorzaak bij de leerlingen zelf of ligt die eerder in het onderwijs dat aangeboden wordt?

VAN LEREN LEREN NAAR GOED ONDERWIJS

Als je erover nadenkt, kom je uit bij een eigenaardig gegeven. Kinderen komen naar school om te leren. Dus lijkt het een logische taak van de school om ervoor te zor-

De eindtermen 'leren leren' lijken immers eindtermen te zijn die in goed onderwijs op veelzijdige en veelvuldige wijze aan bod komen, zodat leerlingen, ook zwakke leerlingen, voldoende gelegenheid krijgen om daarin vaardig te worden. Maar het is bij dit 'goed' onderwijs dat het schoentje knelt. Wat zijn precies de problemen? En hoe kan goed onderwijs waarin alle leerlingen ook

EINDTERMEN LEREN LEREN

- (1) De leerlingen kunnen losse gegevens verwerven en gebruiken door ze betekenis te geven en te memoriseren.
- (2) De leerlingen kunnen op systematische wijze verschillende informatiebronnen op hun niveau zelfstandig gebruiken.
- (3) De leerlingen kunnen op systematische wijze samenhangende informatie (ook andere dan teksten) verwerven en gebruiken.
- (4) De leerlingen kunnen eenvoudige problemen op systematische en inzichtelijke wijze oplossen.
- (5) De leerlingen kunnen, eventueel onder begeleiding:
 - hun lessen, taken en opdrachten plannen en organiseren;
 - hun eigen leerproces controleren en bijsturen.
- (6) *Houdingen en overtuigingen*
De leerlingen kunnen op hun niveau leren met:
 - nauwkeurigheid;
 - efficiëntie;
 - wil tot zelfstandigheid;
 - voldoende zelfvertrouwen;
 - voldoende weerbaarheid;
 - houding van openheid;
 - kritische zin.

Uit: *Eindtermen basisonderwijs (1997)*

echt tot leren komen en waarin leren leren dus deel uitmaakt van alle lessen in het basisonderwijs, eruit zien?

PROBLEMEN VAN (WERELDORIËNTATIE-)ONDERWIJS: INHOUD EN DIDACTIEK

Laten we, voordat we stilstaan bij goed onderwijs, even stilstaan bij de 'problemen' waarmee het onderwijs te maken heeft. En laat ik die probleemanalyse even kort uitvoeren voor het wereldoriëntatie-onderwijs in de basisschool. Als kleuters rond de herfst werken, gaan ze met de juf naar het bos en verzamelen ze hopen bladeren, waarmee dan geknutseld en versierd wordt. Als de leerlingen in de onderbouw van de lagere school over herfstbladeren leren, verzamelen ze nog

slechts enkele bladeren, van iedere boomsoort één, die ze in hun werkboek plakken en benoemen. Eens in de bovenbouw komen er helemaal geen echte bladeren meer aan te pas, maar enkel nog een schema van een blad, waarop de verschillende onderdelen moeten worden aangeduid.

Wat we zien, is dat de band met de voelbare wereld systematisch wordt afgebouwd en dat de leerlingen meer en meer moeten leren denken over dingen die niet materieel aanwezig zijn. Het perspectief is er één van een toenemende abstractie. De wereld zoals de leerlingen die ervaren, wordt overstegen en wordt via allerlei elementen en regels gevat in een abstract, gedecontextualiseerd en gedepersonaliseerd systeem. De Schelde die door Antwerpen stroomt, is niet langer een brede rivier, die mooi is om naar te kijken of die stinkt, maar is een belangrijke verkeersader tussen Antwerpen en Gent.

De leerkracht staat tegenover die kennis als een insider. Hij weet wat een verkeersader is, wat het belang van handel is en wat de consequenties ervan zijn. Voor de leerlingen is dit perspectief nieuw, vreemd, soms een beetje onwezenlijk. Zij

zijn de outsiders die ingewijd moeten worden. Die inwijding is niet vanzelfsprekend. Toch is het leren omgaan met dit 'wetenschappelijk' perspectief belangrijk in ons wester

onderswijsmodel. We moeten het dus ook niet afschaffen. Maar we moeten leerlingen wel leren om op deze manier naar de wereld te kijken. En daarbij moeten we meer rekening houden met hoe kinderen effectief leren. Want dat lijkt het grootste probleem te zijn.

Ons onderwijs is er nog te veel een waarin de overdracht van kennis centraal staat, waarin de leerkracht de bezitter van die kennis is en waarin de leerlingen als 'onbeschreven bladen' de ontvangers van die kennis worden. Ik weet dat deze omschrijving naar het karikaturale neigt, maar ik denk dat nog heel veel van ons onderwijs ervan uitgaat dat, wat we er als leerkrachten instoppen, er bij de leerlingen ook wel zal uitkomen: *'what goes in, comes out'*. Er valt ook zoveel kennis over te dragen en er is zo weinig tijd om dat allemaal te realiseren. Dit lijkt dan ook de efficiëntste wijze te zijn. Maar waar betere leerders weinig problemen hebben met deze manier van onderwijs en van leren, lijken

zwakkere leerders (ja, blijkt uiteindelijk de gemiddelde leerder) wel wat meer problemen met dit transmissiemodel te hebben. Het rendement is be-

droevend en de transfer van kennis naar vaardigheden is helemaal problematisch.

Ons onderwijs is er nog te veel een waarin de overdracht van kennis centraal staat, waarin de leerkracht de bezitter van die kennis is en waarin de leerlingen als 'onbeschreven bladen' de ontvangers van die kennis worden.

"Het kost zwakke leerders grote moeite abstracte kennis (de uitleg van de docent) te vertalen naar concrete handeling. Daarbij vindt het leren namelijk altijd meer los van de context plaats dan wanneer leerlingen

binnen een taak tegen problemen aan lopen. Juist hier ligt het probleem van de zwakke leerders. Zij zijn wel in staat om, met voldoende ondersteuning, van concrete zaken te komen tot

*een hoger abstractieniveau. Het verwerven van abstracte zaken als kennis kunnen ze ook wel, maar het omzetten van die kennis naar concrete handelingen is iets dat alleen maar ervaren leerders vrij behoorlijk doen. Pas op het moment dat je hebt 'leren leren' als een ervaren leerder, is **van abstract naar concreet** een zeer snelle en handige leerrichting. Voor zwakke, jonge en onervaren leerders is dit juist het probleem. Zij moeten eerst ervaren leerders worden. Je zult ze via taken moeten laten werken."* (Jaspaert 1997)

GOED ONDERWIJS: ZELFONTDEKKEND EN PROBLEEM- OPLOSSEND

Hier zijn we meteen aanbeland bij de vraag hoe goed onderwijs (waarbij alle leerlingen ook leren leren) er dan uit moet zien. Ook

Het is de bedoeling dat kinderen die de eindtermen 'leren leren' hebben bereikt, meer zelfstandig nieuwe kennis en vaardigheden kunnen verwerven en in staat zijn problemen op te lossen.

daarover zeggen de eindtermen het een en ander. Het is de bedoeling dat kinderen die de eindtermen 'leren leren' hebben bereikt, meer **zelfstandig** nieuwe kennis en

vaardigheden kunnen verwerven en in staat zijn problemen op te lossen. Dit niet alleen ter ondersteuning van het schoolse leren,

maar ook om effectief te kunnen leren in om het even welke leersituatie.

De kinderen moeten met andere woorden *betere leerdere* en *probleemoplossers* worden in allerlei wisselende contexten. Leren is immers een levenslang ontwikkelingsproces, waarbij ook iemands opvattingen over leren mee evolueren. Aanpakwijzen, oplossingsstrategieën en attitudes moeten ontwikkeld worden.

Die visie op leren leren steunt op de overtuiging dat leren een *actief en constructief* proces is. Leerinhouden en leerervaringen

worden gezien als ruwe materie, die door de lerende moet bewerkt, verwerkt en opnieuw opgebouwd worden. Dit veronderstelt actieve inspanningen om te analyseren, te concretiseren, verbanden te leggen, te interpreteren, te synthetiseren, te abstraheren, te evalueren, te integreren en te transfereren.

Savijn (1996) voelt verder aan: belangrijk is dat leren leren als een leerdoel wordt gezien en dat de leerkracht overtuigd is van het feit dat iedere leerling een betere leerder kan worden. Op die manier wordt een klimaat gecreëerd dat optimisme uitstraalt. In zo'n klimaat kan een stimulerende leeromgeving gecreëerd worden. Dat is een leeromgeving met een open karakter, waarin leerlingen ook bij momenten zelf hun leertaken kunnen kiezen en plannen. Belangrijk is dat de leerkracht het leerproces niet stuurt, maar wel ondersteunt, in goede banen leidt. De leerkracht staat model en maakt de leerprocessen transparant (expliciteert). Hij nodigt uit tot reflectie en stimuleert het leren-van-elkaar.

Breng ik dit alles in verband met *taakgericht onderwijs*, dan krijg ik onderwijsleersituaties zoals een leerkracht uit het vijfde leerjaar beschrijft in *Nieuwe rollen* (Klasse, juni 1997):

"Op een dag stuurde ik mijn leerlingen de

school in met een plattegrond van het gebouw. Via een route en allerlei vragen en opdrachten moesten ze de school in kaart brengen. Ze vroegen leerkrachten en administratief personeel om informatie, definieerden soorten lokalen, duiden voorwerpen aan op een plan, kortom, een soort ontdekkingsreis door de school. Later legden we de link naar echte ontdekkingsreizigers. De leerlingen werkten onder meer in groepjes van vier. In

Taakgericht onderwijs is een onderwijs dat per definitie problemen uitlokt bij leerdere en net in de uitbuiting van die problemen leren situeert.

één werkvorm kreeg elke leerling van een groep een tekst in handen die de anderen van zijn groep niet hadden. Vier verschillende teksten dus. De bijbeho-

rende vragen deden een beroep op de informatie in alle teksten. Zo moest elke leerling van de groep zich tonen, wilden zij alle vragen oplossen. Leren samenwerken dus. Bovendien liet ik de rollen binnen de groep variëren, zodat ook de leiding in de groep wisselde. Leren leiding geven, leren verslag uitbrengen, informatie leren overbrengen... Uiteindelijk hadden al die taken en het thema tot doel sociale, technische en taalvaardigheden aan te leren. De ontdekkingsreizen waren gewoon de kapstok, al leerden de kinderen ook daarover heel wat."

Binnen taakgericht onderwijs levert dat de volgende uitgangspunten voor goed onderwijs op:

- het creëren van een krachtige leeromgeving waarin leerlingen zelfontdekkend en probleemoplossend bezig zijn aan de hand van motiverende en uitdagende taken en waar mogelijkheden zijn tot zelfsturing en reflectie;
- actieve betrokkenheid van alle leerlingen in een positief en veilig klasklimaat;
- interactiekansen (leren samenwerken en samenwerkend leren), zodat leerlingen samen problemen kunnen oplossen;
- ook de leerkracht is een interactiepartner voor de leerlingen en neemt de rol aan van bezieler, ondersteuner en organisator.

Taakgericht onderwijs is een onderwijs dat per definitie problemen uitlokt bij leerders en net in de uitbuiting van die problemen leren situeert. Problemen zijn 'hot spots for learning'. Om het cru te stellen: taakgericht onderwijs stuurt aan op problemen bij zijn leerders. Op die manier leren kinderen hun eigen beperkingen te overwinnen. Belangrijk is dat de problemen waarmee de kinderen geconfronteerd worden, zo functioneel mogelijk zijn. De leerinhouden moeten een functie krijgen voor de leerlingen, ze moeten er het nut van inzien. Als veel van de leerinhouden vrij abstract zijn, moeten we die veel abstractere wereld van elementen en verbanden wel aanschouwelijk en toegankelijk maken. We bieden leerlingen ervaringen aan die diep genoeg en breed genoeg gaan om er zelf lering uit te trekken.

Want hoe je naar die wereld toe werkt, kan een wereld van verschil uitmaken. Nemen we bijvoorbeeld de eindterm: *'Leerlingen kennen in hun omgeving een paar biotopen en kunnen erin enkele veel voorkomende dieren en planten herkennen en benoemen.'* Bij deze eindterm kan je je makkelijk twee manieren voorstellen om daaraan te werken. De leerkracht kan op basis van een verhaal een gesprek voeren met de leerlingen en daarbij prenten gebruiken. Maar de leerkracht kan ook met de leerlingen naar een bepaalde biotoop trekken en onderzoeken welke dieren daar precies leven. Dat deze laatste activiteit veel taakgerichter is, zal duidelijk zijn.

DE TE VOLGEN LEERWEG: EEN STUKJE DIDACTIEK

Het leren van de kinderen bestaat dus uit het trekken van lering uit ervaringen. In die ervaringen zullen ze geregeld met problemen worden geconfronteerd. Ze zullen in staat moeten zijn de problemen te identificeren en weg te werken. Dat zouden we als volgt kunnen voorstellen. De leerlingen verzamelen info (uit zichzelf, uit andere bronnen, gekregen). Ze gaan met die info aan de slag: ze zullen er een zekere orde, structuur in moeten stoppen (uit zichzelf, uit andere bronnen, gekregen). De leerlingen voeren de opdracht uit (eventueel ondersteuning door de leerkracht bij problemen) en stellen ten slotte hun resultaat voor. Het voorstellen van de opdrachten en de bespreking kan tot een vorm van explicitering leiden.

Kernconcepten zijn dus ervaringen: de eigen ervaringen van de kinderen en de ervaringen die we hen op school aanbieden. Bij het verwerken van die ervaringen hebben ze meestal steun nodig van de leerkracht of van andere leerlingen. De leerkracht treedt hierbij op als ondersteuner. Hij reikt geen oplossingen aan, maar begeleidt de kinderen naar mogelijke oplossingen. De leerkracht observeert de leerlingen en indien ze vastlopen, geeft hij feedback en ondersteunt hen: heeft de leerling het probleem voldoende juist ingeschat? heeft hij voldoende informatie gevonden? enzovoort. Twee voorbeelden:

VOORBEELD 1: *Spiegeltje, spiegeltje aan de wand...*

Verdeel de klas in groepen van vier. De verschillende spiegels of 'spiegelende' voorwerpen die de leerlingen hebben meegebracht, worden verdeeld over de groepen. Zorg ervoor dat elke groep over gewone, holle en bolle spiegels beschikt. (Een goed opgepoetste lepel is tegelijkertijd holle en bolle spiegel.)

Laat de leerlingen de spiegels onderzoeken. Zien de leerlingen er in alle spiegels hetzelfde uit? Wat zijn de verschillen? Waardoor ontstaan die verschillen?

Allemaal spiegels is een waarnemingsformulier. Het kan de leerlingen helpen bij het onderzoeken van de spiegels. Ondersteun de leerlingen in het zoeken naar antwoorden. Is het duidelijk dat de leerlingen de spiegels moeten indelen in verschillende soorten en dat ze op zoek gaan naar een kenmerk dat de verschillende soorten van elkaar onderscheidt?

Indien de leerlingen er niet uitkomen, geef je aan ieder groepje de tekst *Lachspiegels*. Die tekst bevat de sleutel om de verschillende soorten spiegels van elkaar te onderscheiden, namelijk de vorm van de spiegel (plat, bol of hol).

Besprek de onderzoeksopdracht van de leerlingen. Tot welk besluit zijn de verschillende groepen gekomen? Welk criterium hebben de groepen gebruikt om soorten spiegels van elkaar te onderscheiden?

Uit: Van Gorp (1998)

In deze activiteit komen de leerlingen tot een classificatie van spiegels (zie eindterm 4). Deze activiteit is niet eenvoudig en de leerlingen komen dan ook op basis van eigen ervaringen tot bijzondere classificaties, die niet zozeer gebaseerd zijn op de vorm van de spiegel, maar op het spiegelbeeld dat de spiegel oplevert: verkleind, vergroot, gewoon, in stukjes, wazig, misvormd en ondersteboven. Het is aan de leerkracht om de leerlingen op een selectievere manier naar de spiegels te laten kijken. Dit kan door het stellen van denkstimulerende vragen of het aanbieden van problemen die tot selectievere waarneming en het leggen van verbanden leiden. Op die manier helpt de leerkracht de leerlingen om te komen tot een wetenschappelijke indeling op basis van de vorm.

Probleemstellingen zijn ook een goede manier om de inzichten van de leerlingen te toetsen en te activeren. Voorafgaand aan de classificatie-activiteit hebben de leerlingen ook onderzocht hoe licht weerkaatst op spiegels. De volgende les stelt de leerkracht de leerlingen voor het volgende probleem: *In haar huis is het overal licht, behalve in de gang. Die is heel donker. Er valt maar licht binnen op één plek. Als ze nu een spiegel tegenover die plek zet waar het zonlicht bin-*

nenvalt, zal ze dan meer licht hebben in haar donkere gang?

Dit probleem lokt een hele discussie uit in de klas, waarin alles wat de leerlingen tot dan toe onderzocht hebben, de revue passeert: hoe licht weerkaatst wordt, wat je kan doen met meerdere spiegels en wat het effect zou zijn van een bepaald soort spiegel (hol, bol). De hele discussie verloopt niet probleemloos en de leerkracht is echt wel nodig om het gesprek in goede banen te leiden. Maar uiteindelijk wordt het probleem opgelost zonder dat de leerkracht zelf de oplossing heeft gegeven.

VOORBEELD 2

In een project rond de Middeleeuwen vormen de leerlingen zich een beeld van deze periode op basis van informatieve teksten, video's en verhalen. Aan het begin van het project worden de leerlingen warm gemaakt om de rest van de school of hun ouders te laten kennismaken met de middeleeuwse wereld. De leerlingen zoeken zelf naar een manier om dat te doen. Ze kiezen zelf met welke inhoud ze hun publiek willen confronteren en hoe ze die inhoud gaan overbrengen. Ze verzamelen dus zelfstandig informatie. Zo organiseert een vijfde leerjaar een grootse happening in de gymnastiek-

zaal, waarbij in vier groepen het volgende opgeroepen wordt: het ontstaan van burchten, abdijen en steden; het leven van monniken; een riddertoernooi en een middeleeuws feest.

Het zal duidelijk zijn dat de voortdurende actieve inbreng van de leerlingen en het verwerken

van allerlei bronnen van informatie de leerlingen tot betere informatieverzamelaars en -uitwisselaars maken.

Wil je transfer bevorderen, dan moeten er veelvuldige gelegenheden tot verwerving in het dagelijks onderwijs zijn.

dat wil zeggen dat in het dagelijks onderwijs de voorwaarden tot zelfstandig en probleemoplossend leren gecreëerd zijn. Expliciet stilstaan bij het een en ander mag

niet als een wondermiddel beschouwd worden, maar het kan wel nuttig zijn om de aandacht van de leerlingen te richten op

een aantal aspecten. Wil je transfer bevorderen, dan moeten er veelvuldige gelegenheden tot verwerving in het dagelijks onderwijs zijn.

GEEN APARTE AANDACHT MEER VOOR LEREN LEREN?

Op zich kan het geen kwaad dat je op een bepaald moment aparte aandacht besteedt aan een aantal aspecten die het leren leren ten goede kunnen komen. Belangrijk is dat zo'n aparte 'module' in goede aarde valt,

"In a sense, then, students do not really need to learn how to learn, rather, the desire to learn must be awakened or reawakened, and sustained. Once that condition obtains, there should not be a need to go through a predetermined regime of learner training, instead, learners can be guided in the exploration of their own and each other's ways of learning." (Van Lier 1996)

Koen Van Gorp
Steunpunt NT2 – KU Leuven
Blijde Inkomststraat 7
3000 Leuven
koen.vangorp@arts.kuleuven.ac.be

Noot

- ¹ Dit is de tekst van een lezing die ik gehouden heb op de twaalfde HSN-conferentie in Antwerpen (13 en 14 november 1998) (zie ook Van Gorp 1999).

Bibliografie

Basisonderwijs: ontwikkelingsdoelen en eindtermen. Besluit 27 mei 1997. Decreet 15 juli 1997. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap – Departement Onderwijs, november 1997.

Jaspaert, K.: Uitgesproken taakgericht. Forumdiscussie met Cor Aarnoutse, Peter Bimmel en Koen Jaspaert. *Moer* 1997/6, p. 378-385.

'Nieuwe rollen.' *Klasse 76* (juni 1997), p. 36-37.

Savijn, J.: Leren leren. *VVKBaO-info voor het team* 15/10/1996, 15/11/1996, 15/12/1996.

Van Gorp, K.: *Spiegel, wie ben ik? Projectonderwijs voor wereldoriëntatie in het basisonderwijs.* Leerjaar 5 en 6. Leuven: Steunpunt NT2, 1998.

Van Gorp, K.: Leren, dat doe je gewoon! Leren leren in wereldoriëntatie-onderwijs in de basisschool. In: R. Rymenans & H. de Jonghe (red.): *Het Schoolvak Nederlands. Verslag van de twaalfde conferentie.* Beigem/Amsterdam: Stichting Conferenties Het Schoolvak Nederlands, 1999, p. 206-212.

Van Lier, L.: *Interaction in the Language Curriculum. Awareness, Autonomy and Authenticity.* New York: Longman, 1996.