

KENNIS OF VAARDIGHEDEN ?

De wijd vertakte grondslagen van een tegenstelling.

1. Inleiding

Moet de school vooral aan kennisoverdracht doen of moet ze jonge mensen vaardig maken in het oplossen van problemen of het uitvoeren van taken? Moet met andere woorden in het onderwijsaanbod het kennen op het kunnen en op het functionele overwegen, of omgekeerd? Het is een tegenstelling die in het onderwijs al lang meegaat en die – zoals recentelijk het geval was – al eens in alle scherptheit het brede forum van het onderwijs beroert.

De mogelijke reacties zijn even klassiek. Sommigen kiezen voor één kant in de polarisatie en trachten niet zelden hun gelijk te bewijzen door de nuanceringen die dergelijk thema eigen zijn weg te laten. Of ze maken gebruik van in slogans gehulde begripsverwarring die de occasionele deelnemer aan het debat niet meteen doorziet.

Zulke deelnemers zijn onder anderen de onderwijzers die dagdagelijks bezig zijn met de praktijk van het onderwijs en niet met de theoretische grondslagen van wat, bijvoorbeeld via eindtermen, leerplannen en schoolboeken, op hun bord belandt.

De deelnemers aan het debat zijn ook de beleidsmensen die om een mening worden gevraagd en die beleidsdaden moeten motiveren. Wie op het macroniveau van het onderwijs verantwoordelijkheid draagt, weet dat hij zich hoe dan ook geen revoluties en persoonlijke kruistochten kan veroorloven. Hij beslecht de polemiek bij voorkeur met “de gulden middenweg” tussen de twee extremen. Of het heet dat men in een slingerbeweging de slinger nooit te ver aan één kant mag laten doorslaan. Dat is een mooie metafoor, maar zoals de meeste metaforen dragen ze weinig bij tot het inzicht in het (echte of vermeende) ideeënconflict.

Uiteindelijk hebben de voorstanders van een constructieve middenweg het overigens meestal bij het rechte eind. De praktijk van het onderwijs drijft immers op het constructief omgaan met de klassieke antinomieën in onderwijzen en opvoeden. Maar waarom hebben ze eventueel gelijk? Vanuit welk theoretisch referentiekader of welke fundamenten kan men het probleem definiëren, en kan men er dus voor zorgen dat de discussie niet telkens van vooraf aan moet worden overgedaan?

We geven hierna een aanzet tot diepergravende analyse. Daarbij komen de volgende elementen aan bod.

1. We koppelen de tegenstelling aan welke soort vorming de school uiteindelijk beoogt, welke mensen ze met andere woorden wil afleveren. Specifieke thema's zoals het ongenoegen over de teruglopende kennis bij leerlingen of over het gebrek aan competentie om met kennis iets te doen, zijn immers symptomatisch voor een conflict met een dieperliggend pedagogisch concept.

2. We vestigen de aandacht op de verstrengeling van de wat-vraag (kennis of vaardigheden als doelstelling?) en de hoe-vraag (voor welke aanpak of methodes kiezen we op school?).

Bij analyse van zowel het debat als de praktijk van het onderwijs, is het niet zo dat de wat-vraag systematisch de hoe-vraag voorafgaat. Meer dan verwacht is het zo dat de keuze voor een bepaald soort onderwijsaanpak (op een sluipende wijze) het feitelijke curriculum oriënteert.

3. We koppelen de eenvoudig geformuleerde tegenstelling van kennis of vaardigheden aan theoretische referentiekaders. Dat zijn zowel die van de (algemene) onderwijskunde als die van de vakdidactiek. De vakdidactiek is overigens zeer relevant omdat zijn referentiekaders,

in combinatie met de ervaringsdeskundigheid van leerkrachten, de inhoud van de curricula (eindtermen, leerplannen) bepalen.

4. En we openen het dossier met het reconstrueren van de geschiedenis van het thema. Ook daar valt uit te leren.

2. Een historische grondslag: de Nieuwe Schoolbeweging

De herbartiaanse school

Als we ruim honderd jaar in de geschiedenis terugkeren, dan is de grondslag van de huidige discussie goed herkenbaar.

Op het einde van de negentiende eeuw werd onderwijs als nooit voorheen gesystematiseerd.

Daarvoor greep men vooral terug naar de voorstellingstheorie van J. Herbart (1776-1841).

Met name de herbartianen die het gedachtegoed van Herbart op hun manier verder verwerkten, lagen aan de basis van onderwijs dat sterk gericht was op het inprenten van afzonderlijke kenniselementen. Die elementen konden de leerlingen dan later tot complexer inhouden samenvoegen. De logische opbouw van de leerstof, meer bepaald van het elementaire naar het complexe (bijvoorbeeld van de afzonderlijke letters, over woorden, naar zinnen en teksten) was allesoverheersend.

Die logica was onder andere herkenbaar in onderwijsplannen met een strakke leerstoflijn, en in vaste lesscenario's (klare voorstelling van een nieuw element, associatie met het reeds gekende, synthese en inoefening of vastzetting).

Het een en ander evolueerde naar schoolse curricula die overladen waren met kenniselementen en een schoolpraktijk waarbij de activiteit van de leerlingen vooral bestond uit luisteren en uit het hoofd leren. Het waren ook de elementen van de *leerstof* die het onderwijs aanstuurden en niet de kenmerken of de motivatie van het lerende, zich ontwikkelende kind. De redenering was dat de school de leerling, door haar onderricht, voor de stof diende te motiveren.

Het kind centraal

Het ongenoegen over die principes en de schoolpraktijk waren, bij het begin van de twintigste eeuw, een voedingsbodem voor het ontstaan van een reformbeweging, bekend als de Nieuwe schoolbeweging. (1)

Uitgangspunt van die internationale vernieuwingsbeweging was dat *de ontplooiing van het kind* centraal diende te staan in plaats van de overdracht van kennis of leerstof.

Dat vertaalde zich in een aantal opties die tot op de dag van vandaag menige discussie over de kwaliteit van het onderwijs beheersen. Twee uitgangspunten, die met het curriculum te maken hebben, zijn de volgende.

- Onderwijsinhoud moet aansluiten bij de ervaringen van de leerlingen. De stof moet voor ze zinvol zijn. De leerlingen moeten er de realiteit van hun leven of ervaringscontexten in herkennen.

- Ook de organisatie (sequentiering) van het onderwijsaanbod wordt bepaald door de wijze waarop kinderen de wereld verkennen of er zich betrokken bij voelen. Leerlingen leren bijvoorbeeld beter (inzichtelijker) als ze eerst een globale oriëntering op een taak of een hoofdstuk krijgen en als ze daarin vervolgens de onderdelen in hun samenhang een plaats kunnen geven.

Het *globaliteitsprincipe* en het werken met belangstellingscentra, waar onder anderen de Belg O. Decroly (1871-1932) aan de basis van lag, past in die gedachtegang. Het betekende ten eerste dat de leerlijn de psychologische ontwikkeling van het kind volgt. Dat ervaart stukken

werkelijkheid eerst als zinvolle maar ongedifferentieerde gehelen en nadien gaat het die differentiëren (er nieuwe onderdelen en relaties in ontdekken). Ten tweede betekent het dat de organisatie van de stof moet ingegeven zijn door wat de leerling bezig houdt, en niet door de structuur van (artificieel gescheiden) vakken.

Daarmee stond de vernieuwing natuurlijk lijnrecht tegenover de elementenbenadering van de herbartiaanse school.

De Nieuwe Schoolbeweging was meer dan een *didactische* reform. Aan de basis lag bij de meeste hervormers een uitgesproken emancipatorisch opvoedingsconcept. Men zag de totale en harmonische ontplooiing van de persoon als de allesoverheersende doelstelling van de school. Overdracht van kennis of kennismaken met de cultuurinhouden diende, helemaal in functie van de individuele ontwikkeling te staan. En het was die ontwikkeling en niet de leerstof op zich die de leerlijn kon bepalen.

De reformbeweging leidde in België dan wel niet meteen tot het ontstaan van ‘nieuwe scholen’, toch is ze, zeker in het basisonderwijs, een onderstroom van vernieuwing gebleven. Denk bijvoorbeeld aan bepaalde didactische vernieuwingen in scholen van het project Vernieuwd Lager Onderwijs (1963-1991). Vanaf de jaren zestig nam ze ook concrete vormen aan. We verwijzen naar het oprichten van *methodescholen* en naar het in 1976 ontstane *ervaringsgericht onderwijs*, waar F. Laevers de geestelijke vader van is.

Wat de onderliggende mens- en maatschappijvisie betreft, dient er ook gewezen op het feit dat sommige vernieuwers zich afzetten tegen de verburgerlijkte maatschappij die het instituut ‘school’ en de verschooling als middel gebruikte om haar conservatief gedachtegoed in stand te houden.

Het radicaalst in dat verband was C. Freinet. Zijn misprijzen voor l’*école livresque*, voor het gebruik van handboeken en voor centraal opgelegde leerplannen was zeer groot. Vandaar zijn pleidooi om de stof vanuit de leerlingen te laten komen en om aan te sluiten bij hun kritische reflectie op wat er in de wereld gebeurt.

Zulke standpunt illustreert hoe het debat over kennisoverdracht al eens meer met ideologische keuzes dan met onderwijskundige bevindingen te maken heeft.

Leerplannen

Als men vanuit het kennisdebat naar de geschiedenis van het onderwijs kijkt, dan is het opmerkelijk hoe verschillend tegen leerplannen wordt aangekeken. In de scholen die op de leest van de Nieuwe Schoolbeweging zijn geschoeid, konden leerplannen doorgaans op weinig belangstelling rekenen. Althans in de vorm van een gesloten lijst van leerstofelementen (uit een vak), die doorheen de opeenvolgende klassen aan bod dienen te komen.

In die zin moet men de veel geciteerde invloed van O. Decroly op de leerplannen van het basisonderwijs ook begrijpen als het feit dat hij het Belgisch onderwijs een plan bezorgde met principes en met thema’s (belangstellingscentra) waar in de praktijk open en creatief mee omgegaan kon worden. Dat geldt meer bepaald voor *Leerplan en leidraad* (Rijksleerplan) van 1936. Leerrijk voor onderhavig verhaal is dat de onderwijzers in dat curriculumconcept maar matig meegingen. Aan de basis wou men structuur en houvast met betrekking tot de te onderwijzen basiskennis. De herwerking van *Leerplan en leidraad* in 1957 bood dan ook een middenweg tussen werken vanuit de ervaringen van de leerlingen en een voorgeschreven leerlijn volgen.

Ook daarna was het altijd zo dat, als het om leerplannen ging, de practici geneigd bleven om het spoor van het gestructureerde leerstofplan en de daarop geënte schoolboeken te volgen. Van de Nieuwe Schoolbeweging heeft men, zelfs in de meeste methodescholen, vooral werk- en groeperingsvormen overgenomen (zelfstandig werk, contractwerk, werken in taak- of niveaugroepen, groepswerk...).

De twee grote ontwikkelaars van leerplannen voor de lagere school, dat is de koepel van het katholiek onderwijs en het Rijk, bleven met de sterk voorgestructureerde leerplannen tegemoetkomen aan de behoefte van de scholen en hun inspecteurs aan een goed samenhangend leerstofaanbod en aan dito schoolboeken. Ze verzekerden ermee dat elementaire kennis (bijvoorbeeld over de geschiedenis en de geografie van het eigen land) en instrumentele vaardigheden (lezen, rekenen en schrijven) in alle scholen onderwezen werden en dat de leerlingen leefregels meekregen om als goede (gedisciplineerde, vrome, eerlijke,...) burgers door het leven te gaan.

Dat verzekerd aanbod diende (in principe) enerzijds diegenen die het verder in het leven moesten doen met wat ze in de lagere school als basis hadden meegekregen, en anderzijds hen die moesten voorbereid zijn om het voortgezet onderwijs te kunnen volgen.

Of al wat in hun rugzak stak, voor hun vorming daadwerkelijk relevant was en of de leerlingen er hoe dan ook voor te motiveren waren, is iets anders. Vooral met betrekking tot feitenkennis kan men zich niet van de indruk ontdoen dat leerplanmakers, en meer nog de ontwikkelaars van schoolboeken, onvoldoende selecteerden wat essentieel (oriënterend, ordenend) was. Onder andere die doelvervaging, 'leerstof om de leerstof' zeg maar, hield de levensvreemde trekjes van het schoolse leren in stand.

Het recente kennisdebat

We sluiten de historische excursie af met een kanttekening van een andere orde. Bovenstaand verhaal over onderwijsvernieuwing die aan de spanningsverhouding tussen kindgericht en leerstof/vakgericht onderwijs gekoppeld werd, speelde zich vrijwel uitsluitend in het basisonderwijs af. In het secundair onderwijs werden, tot voor de komst van het Vernieuwd Secundair Onderwijs in de jaren zeventig, minder vragen gesteld bij de overheersing van de kennisoverdracht. Daar was de afstemming van de stof op de ervaringen en de belangstelling van de leerling bijvoorbeeld nauwelijks aan de orde. De leerinhouden werden afgeleid uit de inhoud van en conform de structuur van de vakken, in veel gevallen ook als een verdunning van de overeenkomstige wetenschappelijke disciplines. En wat de mogelijke claim van functionaliteit betreft, daar stelde men enerzijds tegenover: de *uitgestelde* toepassing van wat leerlingen als theoretische kennis opbouwden, en anderzijds: de opdracht van de school (vooral de humaniora) om leerlingen een algemene culturele kennisbagage mee te geven. Die sterke traditie verklaart wellicht waarom recente richtlijnen om meer gewicht te geven aan 'kunnen' ten opzichte van 'kennen' (bijvoorbeeld een 60/40 verhouding) in het secundair onderwijs opvallend veel commotie verwekten. Hetzelfde kan worden gezegd voor de 'nieuwe doelen' die voor het *leren* essentieel zijn, maar die niet in de inhoudstafel van een discipline terug te vinden zijn.

Met name de massale bijval die een leraar informatica, begin december, bij zijn collega's oogstte met een kritische beschouwing over de verschuiving naar vaardigheidsonderwijs en over het introduceren van doelen die met 'leren leren' te maken hebben, zegt veel. De spontane reacties illustreren het verschil in enerzijds de theoretische modellen die de beleidsopties en curricula al vele jaren beheersen en anderzijds de opvattingen van diegenen die in hun klas het feitelijke curriculum bepalen. Daarmee bedoelen we hun 'subjectieve

onderwijstheorieën' (cf. G. Kelchtermans) en de opvatting over wat hun belangrijkste opdracht als leerkracht is .(2)

Maar bij dat alles blijft de vraag hoe met deze tegenstelling kan worden omgegaan en of er een constructief antwoord te bedenken valt. Laten we daarvoor eens bij de algemene didactiek ons licht opsteken.

3. De didactiek als referentiekader

Vrij onafhankelijk van wat de erfgenamen van de Nieuwe Schoolbeweging verder in scholen realiseerden, ontwikkelde er zich een halve eeuw geleden een andere, meer wetenschappelijk georiënteerde voedingsbodem voor de ontwikkeling van onderwijs. Dat is de didactiek, later – om het wetenschappelijk karakter te beklemtonen – ook onderwijskunde genoemd.

Er was wel de kritiek op de reformbeweging dat ze weinig resultaten inzake beter leren van leerlingen kon voorleggen, en dat ze gevangen bleef in optimistische pedagogische idealen die meer en meer op dogma's gingen lijken.

Daar tegenover stond de didactiek die, op basis van onderzoek en gebundelde ervaring, tot een theorie trachtte te komen die, toegepast in de praktijk, tot aantoonbare leerresultaten bij leerlingen zou moeten leiden. Van zo'n coherent model over leren en onderwijzen kon ook worden verwacht dat het sommige van de klassieke tegenstellingen in opvattingen over wat de school moet doen, kon uitklaren.

De algemene didactiek van A. De Block

Een voorbeeld van een didactiek die de onderwijsontwikkelingen en de praktijk van het onderwijs in Vlaanderen tot op vandaag blijkt te beïnvloeden is die van A. De Block (1920-1999). Deze Gentse hoogleraar, die zijn theorie in oorsprong op de Duitse denkpsychologie baseerde, bezorgde het onderwijs een definitie van didactiek waar de *combinatie* van kennisoverdracht en kunnen of 'zijn' in verwerkt zit. 'Didactiek is de theorie van de systematische, intentionele hulp, door leerkrachten verschaft door middel van cultuurgoed, aan zich vormende leerlingen op weg tot cultuurwezen' (3)

'Objectieve cultuur' staat voor alle soorten leerinhouden: enerzijds domeinspecifieke of algemene kennisinhouden waarmee de samenhangen in de werkelijkheidsgegevens kunnen worden ontdekt en geordend (welbepaalde feiten, begrippen, relaties, structuren) en anderzijds manieren van werken (technieken, procedures, strategieën...) De laatste soort inhouden kan men ook procedurele of strategische kennis noemen. En tenslotte zijn er ook normen, waarden en attitudes die de inhoud van een cultuur (een vak, een stuk geschiedenis of kenmerken van de leefwereld) uitmaken.

Dat alles dienen leerlingen, mede door toedoen van de school, zich eigen te maken of te integreren. Objectieve cultuur wordt zo subjectieve cultuur.

Dat actief verwerkingsproces omvat verschillende niveaus van beheersing: 1. een zekere aandacht hebben voor, weten en kunnen reproduceren, nadoen, 2. inzien, in zijn kennisstructuur een plaats geven, de essentie of samenhangen zien, 3. gevarieerde en inzichtelijke toepassing, het geleerde productief of creatief kunnen aanwenden bij taken, 4. integreren, het geleerde spontaan, flexibel en op een eigen wijze in de meest uiteenlopende levenssituaties kunnen actualiseren. Op dat niveau is de stof persoonlijk bezit geworden. Het is een niveau dat vaak niet binnen de schooltijd wordt gerealiseerd.

Naargelang van het leer- of ontwikkelingsdomein krijgen de beheersingsniveaus trouwens ook nog andere specifieke invullingen. Onder toepassen en integreren dient ook te worden verstaan: groeiende waardering opbrengen, iets kunnen smaken, van iets kunnen genieten, in

bewondering kunnen staan, zich willen engageren enz. In het licht van de discussie over kennen en kunnen is aandacht voor dat breed perspectief belangrijk. De doelen van de *school* gaan inderdaad over meer dan over het opdoen van kennis en het kunnen gebruiken ervan om taken uit te voeren of problemen op te lossen.

Zowel de hierboven genoemde beheersingsniveaus als de categorieën in de leerinhoud, staan in een hiërarchische verhouding tot elkaar: het ene niveau of de ene categorie is – globaal bekeken - een middel, een opstap of een voorwaarde voor de daaropvolgende. Dat betekent niet dat bij het realiseren van een curriculum in de klas, alles zo rechtlijnig verloopt als het model suggereert. Als een lerende competenties ontwikkelt, zal hij al eens problemen aanpakken zonder daarbij eerst over een volledige kennisbasis te beschikken. Hij leert dan bijvoorbeeld een vaardigheid op een eenvoudig niveau. Daarna is hij des te meer ontvankelijk voor alles wat zijn kennis kan verruimen en verdiepen (speciale mogelijkheden, nuanceringen, een meer vertakte begrippenstructuur...). Met die nieuwe input (van zowel declaratieve en procedurele kennis, van normen en van attitudes) gaat hij terug naar hetzelfde leerdomein om problemen of een stuk werkelijkheid met meer diepgang en vanuit een ruimer referentiekader te benaderen. In die zin geeft het model van De Block enkel *in grote lijnen* de samenhang van een degelijk onderwijsaanbod weer.

Het model is vooral bekend als *taxonomie* of hiërarchisch classificatiemodel van leerdoelen (met voor ieder leerdoel een inhouds- en beheersingsniveau). In die vorm bleek het ook goed bruikbaar voor het selecteren van doelstellingen voor een curriculum, voor het ordenen van de leerdoelen in een opklimmende leerlijn (voor een hele leercyclus, voor een leerjaar, voor een les) en voor het analyseren van de praktijk van het onderwijs op mogelijke eenzijdigheden in het aanbod.

Cognitieve theorieën

Deze theorie was natuurlijk ook niet enig in zijn soort. Er is bijvoorbeeld een grote verwantschap met de (onderwijs)psychologische theorieën van een iets latere oorsprong. Met name de cognitieve theorieën die vanaf de jaren zestig in de Verenigde Staten werden ontwikkeld, aan te vullen met de Russische handelingsgerichte theorieën. Die laatste hebben zeker veel inzichten opgeleverd in de manier waarop mentale handelingen worden verworven en over de centrale rol die leerkrachten daarbij vervullen. Bekend is bijvoorbeeld het principe dat de leerkracht zijn inbreng moet richten op de zone van de naaste ontwikkeling, op wat de leerling nog net niet kan. Dat wil zeggen dat hij de ontwikkeling als het ware moet vooruitduwen door, via het aanbieden van taken, nieuwe zones van naaste ontwikkeling te creëren. (Vygotsky).

Voor al die modellen is typisch dat aanbevelingen voor onderwijs volgen op een doorgedreven analyse van hoe mensen *leren*. Dat kan evident lijken, maar in de periode die voorafging aan de cognitieve theorieën en waarin het denken over onderwijs door het *behaviorisme* werd gedomineerd, was dat niet zo. In die theorie wordt het leren van de mensen gereduceerd tot het koppelen van een bundel responsen aan prikkels (conditionering). Onderwijzen betekent dan vooral dat het gewenste gedrag (waaronder iets uit het hoofd kunnen) in kleine stukjes moet opgedeeld worden (in operationele doelen met een beperkt bereik). Daaraan wordt telkens een helder stukje informatie gekoppeld, gevolgd door een eenvoudige opdracht en een bevestiging van het (juiste) antwoord. Stap voor stap wordt zo een kennispakket of een handelingsprocedure verworven (geautomatiseerd). Het behaviorisme heeft maar een bescheiden bijdrage aan de onderwijspraktijk geleverd. Voor aansturing van

onderwijs, dat doorgaans met veel complexere vormen van menselijk leren te maken heeft, was een diepergravende analyse van leerprocessen nodig. De uitgangspunten van het behaviorisme vertonen nota bene ook nogal wat gelijkenissen met wat in het begin van ons verhaal over de herbartiaanse school is vermeld. Beide was ook hetzelfde lot beschoren.

De valse tegenstelling tussen kennen en kunnen

Als we de uitweiding over de leertheorieën koppelen aan de het thema van voorliggende bijdrage, dan moeten we vaststellen dat het referentiekader van die theorieën de tegenstelling tussen kennen en kunnen al heel wat uitklaart.

Zo bijvoorbeeld is het opbouwen van complexe kennisstructuren of mentale structuren afhankelijk van het beschikken over oriënterende feitenkennis (bijvoorbeeld scharnierdata uit de geschiedenis), over inzicht in begrippen en relaties tussen de begrippen en de feiten (oorzaak en gevolg, opvolging in de tijd, middel-doel, onderdeel van...). De complexere structuren die met die relaties worden opgebouwd (bijvoorbeeld eigenschappen van ruimtelijke figuren, de klimaatstructuur, het stelsel van maten en gewichten, het communicatiemodel...) vormen op hun beurt een basis voor domeinspecifieke of algemene oplossingsmethodes (een formule voor oppervlakteberekening, stappen in het schrijven van een brief...) of voor een oordeel (bijvoorbeeld een stellingname ten opzichte van een milieuprobleem).

Tot welk beheersingsniveau men de leerling wil brengen is van een andere orde.

Leerinhouden en beheersingsniveaus zijn namelijk twee dimensies van één leerproces.

Omdat leerprocessen naargelang van de soort inhoud, sterk kunnen verschillen, maakt men ook een onderscheid in verschillende, aan elkaar complementaire soorten leerprocessen. En daar koppelt men specifieke richtlijnen voor het onderwijzen (de aanpak) aan.

Wat die verscheidenheid en samenhang van leerprocessen inhouden, en wat daarvan voor het onderwijs van belang is, is onder andere in 1984 samengebracht in een boek dat in de lerarenopleiding voor het basisonderwijs veel gebruikt is: *Onderwijzen en leren op de basisschool* (later: *Groeien in onderwijzen*). Zeer typisch is dat van de 690 bladzijden er een derde betrekking hebben op een begrijpbare toelichting over *leerprocessen*. Alleen al voor het cognitieve domein, onderscheidde we daarbij de volgende soorten leerprocessen en koppelden er didactische aanbevelingen aan: perceptueel leren (bijvoorbeeld visuele en auditieve discriminaties leren), leren van concrete inhouden (leren van symbolen en leren van zinvolle feitenkennis), leren van abstracte inhouden (leren van begrippen, van relaties en structuren), leren probleemoplossen met strategische kennis en vaardigheden (leren van heuristieken en metacognitie). (4)

Dat zijn processen die allemaal van elkaar afhankelijk zijn.

Leren leren en strategische kennis

De analyse van leerprocessen heeft het belang aangetoond van een rijk en goed georganiseerd kennisbestand voor de gebieden waarop geleerd wordt. Maar die kennis volstaat niet om op een bepaald domein competent te worden of gevormd te zijn. De leerlingen moeten ook met een zogenaamde strategische kenniscomponent kunnen omgaan. Dat wil zeggen: beschikken over allerhande strategieën en technieken om problemen aan te pakken (heuristieken) en gebruik maken van metacognitie. Dat laatste slaat terug op het kunnen organiseren van en nadenken over de eigen leerprocessen (wat maakt dat iets succesvol verloopt of dat ik een fout maak?...).

Meer bepaald zijn er leerstrategieën die, als een extra categorie doelen, het curriculum voor het leren krachtiger kan maken. Leerstrategieën helpen de leerling om informatie te

selecteren, ze te reorganiseren en te integreren in zijn kennisbestand. Denk aan: herhalen, losse elementen naar bepaalde criteria groeperen, schematiseren, samenvatten, zichzelf vragen stellen, hypothesen toetsen, aan anderen hulp vragen, zichzelf controleren, evalueren enz. Als die doelen in het curriculum en de lessen worden opgenomen, in verschillende vakken, dan geven ze het onderwijs de extra dimensie van 'onderwijs in leren'.

Met die invulling van 'leren leren' levert de leerpsychologie een bijzondere bijdrage aan de kwaliteit van het onderwijs. Leerkrachten onderschrijven ook de gunstige effecten van die reflectie en zelfsturing op het leren van hun leerlingen. De terughoudendheid ten aanzien van 'leren leren' (zie punt 1) komt wellicht voort uit het feit dat men die doelen al te vaak losmaakt van domeinspecifieke leeractiviteiten en men ze als een soort aparte lessen in leren en studeren aan de reguliere lessen meent te moeten *toevoegen* (5)

Zulke oneigenlijke vertaling van leerpsychologische inzichten is overigens niet uitzonderlijk. Hetzelfde doet zich voor als het gaat om domeinoverschrijdende doelen in het algemeen. Die worden niet geleerd buiten de context van een concreet inhoudsgebied (vak). Ze worden slechts door toepassing in een veelheid van contexten geleidelijk domeinonafhankelijk en dus breed inzetbaar.

4. Op weg naar nieuwe vormen van leren en onderwijs

Hierna hebben we het over nieuwe tendensen in het onderwijs. Daarbij gaat het niet alleen over de *wat-* of *waartoe-vraag*, maar tegelijk ook over de *hoe-vraag* van onderwijs. De optie voor een of andere onderwijsaanpak interfereert trouwens sterk met *wat* er op school onderwezen wordt. Het debat over kennis of vaardigheden is daarom ook sterk verweven met het debat over welke methodes teveel of te weinig aandacht krijgen. Of men bestempelt bijvoorbeeld lessen waar voornamelijk kennis wordt overgedragen als passief onderwijs en lessen waar leerlingen zelfstandig aan taken werken als actief en dus te prefereren onderwijs.

Leerdoelen van lagere en hogere orde helpen verwerven

Als vanuit de leertheorieën verschillende soorten leerprocessen worden onderkend (zie punt 3), dan is het evident dat de onderwijskunde of de didactiek voor een even noodzakelijke *pluriformiteit* in de *ondersteuning* van leerprocessen (onderwijzen dus) aandacht vraagt.

Een aantal leerprocessen kan men groeperen onder processen en leerdoelen van **lagere orde**. Ze betreffen: automatiseren van technieken (leestechniek, tafelproducten,...), het memoriseren of indrillen van feitenmateriaal of conventies (zoals de volgorde van het alfabet), de betekenis van symbolen leren of zintuiglijke discriminaties leren (zoals het onderscheiden van vormen en kleuren). In het geheel van het curriculum bekeken zijn die doelen in de minderheid, zeker vanaf de bovenbouw van de lagere school.

Toch gaat het hier over meer dan conditioneringsprocessen (met weinig *appél* aan de inbreng van de lerende), zoals de behavioristen het onderwijs opvatten. (zie punt3)

Het gaat wel degelijk om een actief verwerkingsproces door de lerende zelf en over een proces dat door de leerkracht op velerlei wijzen kan worden ondersteund. Die is bijvoorbeeld begaan met hoe hij er kan voor zorgen dat de leerling het nieuwe verbindt met wat hij al weet en hoe hij de leerling kan helpen om van het feitenmateriaal een samenhangend geheel te maken of een bijdrage tot een kennisstructuur.

Dat hij het proces van informeren en inoefenen sterk leidt, betekent overigens niet dat de leerlingen *passief* zijn. Zij moeten geconcentreerd waarnemen, hun voorstellingsvermogen activeren, relaties leggen, en in datgene wat ze uit het hoofd moeten leren een zodanige structuur aanbrengen dat ze ieder element gemakkelijk uit hun geheugen terug kunnen halen.

Een ander aantal leerprocessen noemt men processen van **hogere orde**.

Het gaat om leren van abstracte inhouden en probleemoplossen. En om veeleer productieve dan receptieve mentale handelingen. Daarbij wordt de activiteit anders aangesproken. De leerling moet, meestal uitgaande van een probleemstelling, de informatie grondig bewerken. Al verworven kennis en relevante procedures moet hij soms heel ver in zijn gereedschapskist gaan zoeken. De constructie van een structuur of een oplossing moet hij eventueel samen met anderen weten te plannen en te evalueren, en door reflectie op zijn toegepaste strategieën en houding moet hij zichzelf weten bij te sturen.

Dat van de leerling veel activiteit wordt verwacht, betekent evenwel niet dat voor de leerkracht een minder actieve rol is weggelegd. Ook zijn inbreng is anders. Zijn opdracht is wellicht ook ingewikkelder en slopender.

De leerkracht dient niet alleen een inhoudelijk expert of een vakspecialist te zijn. Hij dient ook deskundig te zijn in het begeleiden van individuele leerprocessen.

Dat houdt bijvoorbeeld in dat hij een *leergesprek* (een gesprek om te leren, over leren) moet kunnen leiden dat volgt op de pogingen van een groep leerlingen om een probleem op te lossen. Hij moet er dus voor zorgen dat de groep ertoe komt om interessante fouten en oplossingen te analyseren. Hij moet de leerlingen vragen om een medeleerling een kleine hint te geven en hem zo bij een goede oplossing te brengen. Of hij moet zelf een (de kleinste) suggestie geven opdat de leerlingen van reeds verworven strategieën en kennisstructuren gebruik maken. Op het moment dat het zoekproces dreigt stil te vallen zal de leerkracht al eens *model staan* voor iemand die een probleem met een bepaalde strategie aanpakt of hij zal extra informatie aanbieden.

Hij zal de leerlingen ertoe aanzetten om te controleren of hun oplossing wel het beste antwoord is op de vraag.

Hij zal gevonden relaties tussen het opgavemateriaal helpen expliciteren en de leerlingen uitnodigen om wat ze naar aanleiding van een opdracht vonden, op een abstracter niveau te omschrijven (wat hebben we eigenlijk geleerd en waar kunnen/konden we dat nog toepassen?).

Waar bij memoriseren en reproduceren van kennis, of inoefenen van algoritmen (bijvoorbeeld staartdelingen maken) de didactische functie van de leerkracht al eens aan leermateriaal (werkblaadjes, oefenboeken...) of aan de computer kan worden overgedragen (cf. educatieve software), is bij leerprocessen die sterk afhankelijk zijn van metacognitieve kennis en vaardigheden (reflectie en zelfsturing) en van de toepassing van complexe leerstrategieën, de leerkracht minder vervangbaar. De inbreng van de leerkracht is overigens dermate veeleisend, dat het niet vanzelfsprekend is dat medeleerlingen – zeker als het jonge leerlingen betreft – in het hele ondersteuningsproces een substantiële rol kunnen spelen. Die rol wordt in het nieuwe leren (zie verder) nochtans sterk beklemtoond, onder andere vanuit de sociaal-constructivistische leertheorie.

Sociaal-constructivisme

Alhoewel in de traditie van onze West-Europese didactiek en in die van de cognitieve theorieën de activiteit van de leerling altijd sterk is beklemtoond, toch is het zo dat de focus op de constructieve rol van de lerende in de opbouw van zijn kennisstructuur sinds het begin van de jaren negentig opvallend sterker is geworden. Die ontwikkeling van de leerpsychologie wordt meer bepaald door het *sociaal-constructivisme* belichaamd.

Het is een variant van de cognitieve theorieën die het leren benadert als een innerlijk proces waarbij de leerling informatie actief en constructief verwerkt. Hij maakt daarbij gebruik van

de interactie met anderen of met de omgeving. Vandaar nota bene de toevoeging van ‘sociaal’ aan het oorspronkelijke label ‘constructivisme’. Hij maakt bij het leren ook gebruik van al aanwezige kennis. En de lerende stuurt vanuit zijn leer-doel zelf het proces.

Zulke opvatting over leren heeft andermaal zijn repercussies op het onderwijs of de taak van de leerkracht. Zijn opdracht is niet zozeer het aanbieden van juiste (domeinspecifieke) informatie, maar het creëren van omgevingen die bevorderlijk zijn voor het actief verwerken van informatie of het oplossen van problemen die in informatie besloten liggen. Men spreekt van het creëren van *krachtige leeromgevingen*

E. De Corte (6) omschrijft zo’n omgeving als een goed evenwicht tussen enerzijds het zelfstandig exploreren door de leerlingen van projecten en leertaken en anderzijds het bieden van voldoende systematische begeleiding, rekening houdend met de individuele verschillen tussen de leerling. In een krachtige leeromgeving worden leerlingen geholpen doordat de leerkracht model staat voor hoe ‘een expert’ een probleem oplost, door leerlingen aanwijzingen, suggesties en feedback te geven (coachen), door rechtstreeks te helpen bij het uitvoeren van een taak (cf. zone van naaste ontwikkeling), door leerlingen tot reflectie aan te zetten zodat ze bewust worden van hun eigen denk- en leerstrategieën (metacognitie), door ze ertoe aan te zetten hun kennis en oplossingsprocedures uitdrukkelijk te verwoorden, door de leerlingen hun inzichten en leerstrategieën te helpen generaliseren. Zo bevordert hij transfer van kennis en vaardigheden naar andere domeinen.

Er is dus veel gelijkenis met wat in de didactiek van vroeger al beklemtoond werd en wat men in de denkpsychologisch georiënteerde didactiek (cf. A. De Block) vooral via het leergesprek trachtte te realiseren. (zie punt 3)

Competentiegericht leren

Er zijn op dit moment nogal wat ontwikkelingen in de curricula die zich, de een al meer terecht dan de andere, op het gedachtegoed van het sociaal-constructivisme beroepen. We lichten er hierna twee toe die overigens veel met elkaar hebben te maken: het competentiegericht leren en het zogenaamde Nieuwe Leren.

Bij de omschrijving van de *eindtermen* werd en wordt bij voorkeur in termen van *competenties* gesproken (zie punt 4.1). Dat wil zeggen: hechte combinaties van kennis, vaardigheden en attitudes waarmee iemand een bepaalde taak kan uitvoeren of een bepaald prestatieniveau bereikt.(7)

In middens van het bedrijfsleven en in het kader van de voorbereiding van mensen op brede inzetbaarheid op de arbeidsmarkt, is men al een tijd hard aan het pleiten voor dergelijke invulling van opleidings- of leerdoelen.(8) Het ‘kennen’ is daarbij altijd gelinkt aan vaardigheid en attitudes, en dat ‘complex’ dient de lerende te leren aanwenden in concrete, dagelijkse en veranderende werksituaties.

De aandacht voor zulke competenties dient, volgens de pleitbezorgers van het competentiegericht leren, al bij het opdoen van de eerste onderwijservaringen aanwezig te zijn. Hij is er niet alleen nodig bij de voorbereiding op beroepsloopbanen. Verwezen wordt dan naar het verhogen van het probleemoplossend vermogen, naar zelfstandig leervermogen, naar ‘leren leren’ en naar het kunnen leveren van prestaties in realistische en dus complexe situaties, ook buiten de school.

Hier vonden onderwijsministers ook een punt om te pleiten voor het invoeren van leergebied/vakoverschrijdende eindtermen in verband met *ondernemerszin*, zowel voor het basis- als voor het secundair onderwijs.

F. Laevers zorgde recent voor de link van het *competency based learning* met het onderwijs aan jonge leerlingen. Hij verbindt dat leren namelijk met het *ervaringsgericht onderwijs*.

Hij verwijst daarbij naar de grote betrokkenheid die het leren van competenties impliceert, naar de rijke contexten en de krachtige leeromgevingen waarin competenties kunnen groeien, en naar het feit dat men zowel in het EGO als in het ‘competentieontwikkeld’ onderwijs niet volgens een strak leertraject aan uit elkaar gehaalde vaardigheidjes werkt. Dat bij onderwijs dat op ontwikkeling van competenties gericht is, datgene wat geleerd wordt op effectiviteit, efficiëntie (beter, sneller kunnen uitvoeren van een opdracht of een job) en gebruikswaarde beoordeeld wordt (en bijvoorbeeld niet op de vormende waarde voor de persoon), blijft bij de promotor van emancipatorisch onderwijs (zie punt 2) onbesproken. In oorsprong worden bij EGO de doelen in belangrijke mate afgewogen aan hun bijdrage tot het ontwikkelen van een positief zelfbeeld en het constructief kunnen omgaan met de eigen innerlijke wereld van emoties. Dat is niet meteen de insteek bij het competentiegericht onderwijs.

Het nieuwe leren

Een toepassing van het sociaal-constructivistische gedachtegoed is het *begeleid zelfstandig leren*. Daarmee ging men in het Nederlandse voortgezet onderwijs van start onder de benaming *Studiehuis*. Bij uitbreiding naar andere onderwijsniveaus kwamen gelijkaardige systemen met hetzelfde gedachtegoed terecht onder de verzamelterm van *het nieuwe leren*. (9) Dat leren heeft ten minste enkele van de volgende kenmerken:

- het onderwijsleerproces wordt gekoppeld aan de belangstelling van de lerende;
- kennis wordt inductief opgebouwd, wordt vanuit de (probleem)ervaringen ontwikkeld en niet vanuit de structuur van een vak;
- er is veel aandacht voor reflectie op eigen leren, waardoor de leerling zijn leerproces ook zelf reguleert;
- de leerling heeft de verantwoordelijkheid om zelf zijn doelen en leerwegen te kiezen;
- leren vindt plaats in authentieke (realistische, betekenisvolle) omgevingen;
- er wordt veel geleerd door in open ICT-omgevingen, op eigen tempo en volgens eigen belangstelling informatie op te zoeken (cf. open leercentra);
- leren is een sociale activiteit, er wordt daarom veel in groepjes gewerkt;
- de evaluatie is te herleiden tot evalueren van de eigen vorderingen van de lerende en ze maakt deel uit van de reflectie, de zelfbeoordeling en de zelfsturing.

Door die kenmerken wordt het Nieuwe Leren nogal eens geassocieerd met een terugkeer naar de Nieuwe Schoolbeweging (zie punt 2) (10). Critici merken op dat het onderwijs zo weer verglijdt in de eenzijdigheden van deze beweging, die nota bene voor meer kwaliteit beweerde te staan maar dat niet met betere leerlingenresultaten hard kon maken. En vermits het Nieuwe Leren de vlag van het sociaal-constructivisme op haar container plaatst, gaat de kritiek tegelijk ook naar die leertheorie als zodanig.(11)

Bij een polarisatie hoort per definitie een *tegenbeweging*. Die is recentelijk in Nederland op gang gekomen, enigszins in het verlengde van de groeiende kritiek op het *Studiehuis* met zijn overtrokken verwachtingen van het zelfstandig leren en het reduceren van de leerkracht tot begeleider van het leren en het ‘leren leren’.

In de tegenbeweging steekt een pleidooi voor (her)waardering van de school waar veel aandacht gaat naar systematische kennisoverdracht door de leerkracht, naar onderwijs geven in een overzichtelijke omgeving, met doorzichtige structuren. Gepleit wordt ook voor onderwijs dat gestuurd wordt door een programma, door jaarplannen en goed uitgewerkte lesvoorbereidingen, in plaats van door de onvoorspelbare keuzes van de leerlingen. In zo’n school worden in de lessen eerst de afzonderlijke aspecten van de stof of deeltaken

aangeleerd. Die kunnen later tot een groter geheel worden samengebracht. Dat is beter dan complexe problemen in al hun ondoorzichtigheid als uitgangspunt te nemen.

In het alternatief van de Nieuwe school voor het nieuwe leren, door sommigen consequent 'de oude school' genoemd, wordt directe instructie gegeven, in plaats van zijn toevlucht te nemen tot zelfontdekkend, zelfgestuurd en probleemgestuurd leren. En de leerlingen worden systematisch getoetst op wat ze in de lessen hebben geleerd.

Het pleidooi voor het oude alternatief slaat weliswaar in eerste instantie op de *aanpak* van onderwijs terug, maar onvermijdelijk gaat daarmee een lage of hoge waardering voor bepaalde *leerdoelen* gepaard. Het nieuwe leren opwaardert namelijk: de procesdoelen die het leren ondersteunen, vakoverschrijdende doelen, doelen van hogere orde (zoals strategieën voor probleemoplossing, attitudes), metacognitieve kennis en vaardigheden, en doelen van 'leren leren'.

In de tegenbeweging wordt dan weer meer aandacht gevraagd voor het systematisch bijbrengen van basiskennis en -technieken uit de verschillende vakken.

Wetenschappelijk onderzoek als basis ?

De kritiek op het nieuwe leren in Nederland is volop van start gegaan met een bijdrage van G. van der Werf. Daarin stelt ze dat de empirische kennis die we hebben over de effecten van het nieuwe leren, reden geeft tot zorg over een grootscheepse invoering ervan. Meer bepaald verwijst ze naar een overzicht van studies die laten zien dat docentgestuurde (directe) instructie in veel gevallen effectiever en efficiënter is dan zelfverantwoordelijk leren, ofwel puur ontdekkend leren. (12).

Het zou al te simpel zijn te besluiten dat daarmee misschien wel het doek over de discussie kan vallen. Om te beginnen gaat het bij de vergelijking meestal over effect voor niet precies dezelfde doelen. Daaraan moet toegevoegd dat rond de doelen en processen waar het bij het nieuwe leren over gaat, moeilijk is om vanuit hard empirisch (experimenteel) onderzoek algemene uitspraken te doen omtrent de effectiviteit van onderwijs. Het is een vernieuwing die nog in ontwikkeling is en bij het al uitgevoerde onderzoek ligt de nadruk op ontwikkelingsonderzoek en kwalitatief onderzoek in plaats van op kwantitatief effectenonderzoek. (13) Dat op het gebied van het verwerven van instrumentele vaardigheden (zoals aanvankelijk lezen en rekenen) en elementaire kennisverwerving, wel herhaaldelijk is aangetoond dat het oude leren goed werkt, is geen bewijs van de superioriteit van het oude leren voor het hele doelenpakket (inclusief de nieuwe doelen) van de school.

Overigens indien wél met verschillen en gelijkenissen in leerdoelen wordt rekening gehouden, is er altijd nog het probleem van het *vergelijkend onderzoek* in het algemeen. Bij de vergelijking van systemen waar zoveel variabelen onder controle moeten worden gehouden, moeten de resultaten van hard experimenteel onderzoek met veel reserves worden behandeld. De vraag is bijvoorbeeld: Wat zijn de kenmerken van de leerkracht die het onderwijsleerproces leidt?, Wat is de beginsituatie (kennis, capaciteiten) van de leerlingen? en vooral: Hoe worden de te vergelijken werkvormen concreet toegepast?

Bewijzen met karikaturen

In de academische discussie over de oude en de nieuwe school lijkt de verwijzing naar empirische evidentie (bewijs van wat werkt) meer te zijn ingegeven door het direct bewijzen van het eigen gelijk, dan door de bekommernis om de praktijk vooruit te helpen.

De beperkte relevantie voor de praktijk geldt overigens voor de tegenstelling in het algemeen. Om hun stellingname te versterken, nemen de discutanten, bij het beschrijven van een onderwijsmodel, het meestal niet zo nauw met de volledigheid en de nuancering. Zo krijgt

men al snel de klassieke karikatuur van het conservatieve *back to the basics* tegenover het pedagogisch freewheelen van pedagogen die stellen dat leerlingen best in staat zijn om zelf te bepalen wat ze leren en dat leren ook zonder systematisch onderwijsaanbod kan. Er valt wel wat te leren uit het Nederlandse verhaal. Als we willen vermijden dat de begripsverwarring bij het huidige debat nog een extra dimensie krijgt, dan houden we de polemieken over het oude en nieuwe leren maar beter op een afstand.

5. Vakdidactiek en curricula

Leerplannen, eindtermen en schoolboeken zijn kanalen waarlangs onderwijstheorieën de praktijk bereiken. Hun doelen geven immers aan waar de leerkrachten in hun lessen moeten aan werken.

De leerdoelen zijn zowel het product van algemene didactische theorieën, als van didactische modellen die binnen een bepaalde discipline worden opgebouwd, de zogenaamde vakdidactiek.

Hierna gaan we eerst nader in op de uitgangspunten van de eindtermen en op die van de (netgebonden) leerplannen. Daarbij zal blijken dat de discussie over ‘Kennis of vaardigheden?’ er meer dan waar ook een voedingsbodem heeft.

We beperken ons tot de curricula van het basisonderwijs omdat onze coördinerende opdracht voor de recente leerplanvernieuwing in het katholiek *basisonderwijs*, ons de meeste ervaringen opleverde. (14)

5.1 Eindtermen

In de brochure ‘*Decretale tekst en uitgangspunten*’ bij de ontwikkelingsdoelen en eindtermen basisonderwijs (15) staat er een duidelijke verwijzing naar de hiervoor toegelichte leertheorieën, en in het bijzonder naar het constructivisme.

Zo lezen we dat er bij het uitwerken van de minimumdoelen... nadruk is gelegd op ‘het leren als een actief en constructief proces’, dat meer nadruk ligt op productieve dan op reproductieve vaardigheden, dat er ontwikkelingsdoelen en eindtermen zijn die rechtstreeks te maken hebben met het verwerven van strategische en metacognitieve vaardigheden (zoals nadenken over eigen taalgebruik of over de wegen die de leerlingen volgen bij het oplossen van een vraagstuk).

Eindtermen zijn zoveel mogelijk geformuleerd als competenties. (zie ook punt 4)

Een competentie is een bekwaamheid die leerlingen hebben om in een bepaalde context (realistische situatie) en met een combinatie van kennis, vaardigheden en attitudes een bepaalde prestatie te leveren. Dat is bijvoorbeeld een probleem oplossen in een taalgebruikssituatie. Om in een situatie goed te kunnen functioneren, zo stellen de ontwikkelaars van de eindtermen (p. 3), heeft een kind immers niet alleen kennis, maar ook inzichten, vaardigheden en attitudes nodig. Toegepast op bijvoorbeeld grammatica, betekent dat dat inzicht in de formele eigenschappen van woorden en grammaticale constructies beperkt wordt tot wat minimaal nodig is en maximaal kan ingezet worden voor de verhoging van taalvaardigheidscompetenties. (16)

De accenten van de *algemene uitgangspunten* worden bij de *uitgangspunten per leergebied* herhaald. Bijvoorbeeld: “Wiskundige activiteit wint aan belang ten opzichte van wiskundekennis”; “De situatie en de (taal)taak die een kind in die situatie moet kunnen vervullen zijn essentieel.”; “Wereldoriëntatie is geen vakgericht onderwijs met als belangrijkste functie het inleiden in noodzakelijk geachte kennisgebieden zoals

aardrijkskunde, geschiedenis en natuurkennis. ... De bronnen voor inhouden zijn, naast wetenschappelijke disciplines, ook vragen en behoeften van kinderen.”

4.2. Leerplannen

De geciteerde uitgangspunten zijn ook terug te vinden in de leerplannen die in de jaren negentig voor het (katholiek) basisonderwijs werden ontwikkeld, en waarin de decretale ontwikkelingsdoelen en eindtermen trouwens verwerkt dienden te zijn.

Die accenten kwamen wel niet zonder meer voort uit het opvolgen van de krachtlijnen van de eindtermen. Ze sloten in eerste instantie aan bij de krachtlijnen van het eigen opvoedingsconcept van de onderwijsverstrekkers (de schoolbesturen), van wie de leerplanmakers een mandaat krijgen. We verwijzen daarvoor naar *Opvoedingsconcept voor het Katholiek Basisonderwijs in Vlaanderen* (17)

Dat concept bevat onder andere de volgende opties:

- Het uitgangspunt van onderwijs is de ontwikkeling van het kind.
- De leerling wordt beschouwd als een actieve betekenisverlener (en geen leeg vat waar kennis in gedropt wordt).
- De leerling is een persoon die geleidelijk in staat moet zijn om zijn eigen leren en leven te sturen.
- De school moet er mee voor zorgen dat de leerling zich ontplooit tot een individu dat keuzes kan maken en daar dan de verantwoordelijkheid kan voor nemen.
- Het kind leert en leeft mede door de dialoog en de verbondenheid met anderen.
- De school streeft bij haar leerlingen een harmonische ontplooiing van *hoofd, hart en handen* na. Dat betekent dat niet alle doelen tot het ontwikkelen van het denken of het cognitieve in de mens te herleiden zijn, noch tot voorbereiding op het goed kunnen uitvoeren van taken. Denk bijvoorbeeld aan de ontwikkeling van een positieve ingesteldheid en een positief zelfbeeld, aan het genieten van het mooie en aan het waarderen van het goede in mensen.

Voor de vertaling van dergelijke globale opvoedingsidealen naar leerplandoelen, werden onder andere aan de (cognitieve) leerpsychologie en de (vak)didactiek *krachtlijnen* ontleend. Voor het bepalen van de doelen en de leerlijnen werd immers ook uitgegaan van de vraag: Wat gebeurt er in een kind en wat heeft een kind (aan kennis, inzichten, strategieën, attitudes) nodig dat goed leest, dat een probleem wiskundig oplost, dat zijn weg weet te vinden in de wereld van...?

De analyse van *leerprocessen* was met andere woorden een belangrijke insteek, tezamen uiteraard met het geheel van inhouden die de betreffende cultuur- of leergebieden (vakken) te bieden hebben. Een leerplan is immers ook een instrument voor overdracht van het erfgoed van kennis, vaardigheden, waarden, normen en houdingen.

Bij de inventarisering van leerdoelen werd ook behoorlijk wat inspiratie gehaald uit de *ervaringsdeskundigheid* van de leerplancommissieleden. Leerkrachten die gedurende vele jaren in de klas met leerlingen bezig waren en ervaring opdeden met verschillende methoden (handboeken), leverden inzichten in leerprocessen op die in niets moesten onderdoen voor wat vakspecialisten via onderzoek op het spoor zijn gekomen.

Bovendien zijn de doelen die ze voorstelden, op hun haalbaarheid getoetst. Althans in principe, want een kritiek die men op de ontwikkeling van leerplannen kan geven, is dat de praktijkbetrokkenheid en de praktijktoets doorgaans ontoereikend waren.

Alle beperkingen van de ontwikkelingsprocedure in acht genomen, werd ook ernstig werk gemaakt van de ordening (sequentiering) van kennis- en vaardigheidsdoelen. Met name

werden voor elk leergebied de tussendoelen in een leerlijn uitgezet, gekoppeld aan leerlingengroepen (van de jongste kleuters tot het zesde leerjaar). Zulke *leerlijn* komt mede tegemoet aan de expliciete vraag van de leerkrachten naar een structuur of een ordening waar ze, naargelang van de omstandigheden, flexibel kunnen mee omgaan. Daarin onder andere verschilt een leerplan van een set *eindtermen*.

Een leidend principe voor het opstellen van de leerlijnen was de *logica van de leerinhoud*. Als men de structuur van een kennisdomein inzichtelijk wil houden, is die logica voor sommige leerinhouden zelfs zeer dwingend. Denk bijvoorbeeld aan structuren uit de wiskunde (van gehele getallen naar kommagetallen...) en de wereldoriëntatie (de drie staatsmachten in onze democratie, de chronologie van de geschiedenis)

Maar een ander en zeker zo belangrijk ordeningsprincipe was *de wijze waarop leerlingen leren*. Hun *psycho-logica*, zeg maar. (18) Denk daarbij aan eerst datgene aan bod laten komen waar de leerlingen vanuit hun leefwereld het meest mee vertrouwd zijn. Of aan het traject van: ervaren, inzichtelijk verwerken, toepassen in herkenbare taken (nabije transfer) en toepassen in zeer open situaties (verre transfer). Dat zijn de beheersingsniveaus in de taxonomie van De Block (zie punt 2)

Of denk aan de lijn van globale kennisname naar meer gedifferentieerde (begripsmatig fijn vertakte) kennisname van een stuk werkelijkheid.

De academische vakspecialisten, ‘de onderwijzers’ en de pedagogen van de leerplancommissies legden elk al eens andere accenten, maar de verschillen bleken goed te overbruggen. Voorwaarde was dat evenwichtig aandacht werd besteed aan alle genoemde dimensies van leren en onderwijzen (de inhouden en de lerenden die ze integreren) en dat men het leerplan niet beschouwde als een experiment waarmee op een drastische wijze met de traditie van ons (basis)onderwijs kon worden gebroken.

De complementariteit tussen enerzijds kennisopbouw en anderzijds ontwikkeling van vaardigheden, werd er veeleer als vanzelfsprekend dan als een tegenstelling opgevat. Let wel, hoe daar dan in de lessen best mee omgegaan werd (vanuit complexe taken, met stap-voor-stap-instructie), werd open gelaten. In geen enkel leerplan werden er uitgesproken voorkeuren voor de ene of andere werk- of organisatievorm geformuleerd. Een principe was wel dat (onder andere) de pluriformiteit van doelen en leerprocessen, pluriformiteit impliceert inzake manieren van aanpak.

We zoomen hierna in op twee leergebieden en hun overeenkomstige leerplannen: *Nederlands* en *wiskunde*. De behandeling is exemplarisch, want ook bij alle andere leerplannen hoort een quasi identiek verhaal.

5.3 Nederlands

De vernieuwing van het huidige leerplan Nederlands (Moedertaal) (VVKBaO) begon al in 1989, met ‘Krachtlijnen’. In dat document wordt onder andere gewezen op de verschillende functies die taal hebben: een *communicatieve* functie, en daar nauw mee samenhangend of erin geïntegreerd, een *begripsvormende of conceptualiserende* functie (gedachten, ervaringen en gevoelens onder woorden brengen), en een *expressieve* functie.

Centraal staat het *functionele* karakter van taal. De doelstelling van taalonderwijs werd in die zin omschreven als “kinderen nieuwe situaties met hun taal leren aanpakken en beheersen”. Met taalonderwijs wordt er meer bepaald naar gestreefd om, aansluitend op de natuurlijke taalverwervingsprocessen en -competenties van kinderen, verschillende vormen van

taalgebruik te helpen beheersen. Dat is niet alleen het traditioneel sterk beklemtoonde schriftelijke taalgebruik (lezen en schrijven), maar ook het mondelinge taalgebruik (luisteren en spreken).

'Krachtlijnen' opteerde ook voor *taalbeschouwingsonderwijs op brede basis*. Dat wil zeggen: zowel reflectie op taalgebruik (Wie zegt, wat, waarover, aan wie, met welke bedoeling, hoe, langs welke weg, in welke omstandigheden en met welk effect?), als op taalsystematiek. Die laatste omvat inzicht in de hiërarchische structuur van klanken, woorden en zinnen. Dus ook kennis van de woordenschat en van grammatica of spraakkunst (vervoeging van woorden, zinsstructuurregels...).

De eerst genoemde poot van de taalbeschouwing, of het verlaten van de reductie van taalbeschouwing tot schoolspraakunst, was een vernieuwende uitbreiding. Die ging onder andere gepaard met nieuwe begrippen en structuren (bijvoorbeeld het communicatiemodel, begrippen om tekstenmerken te beschrijven...). De tweede was en is tot op vandaag vooral een punt van discussie.

De vraag van de leerplanmakers was: Hoe kunnen we de kennis van de taalsystematiek beperken tot wat functioneel is voor leerlingen van het basisonderwijs, meer bepaald voor het verhogen van hun taalvaardigheid? Zo bleef aandacht gaan naar die kennis van grammaticale structuren die noodzakelijk zijn voor het opbouwen van spellingregels (denk aan het vinden van de persoonsvorm en het onderwerp voor de spelling van de werkwoordsvorm) maar andere kennis, zoals het benoemen van bepaalde woordsoorten, verdween.

Dat zelfs een milde ingreep op het kennispakket, voor een dergelijk klein onderdeel van het hele curriculum, met zoveel aandacht gevolgd werd, heeft natuurlijk met de traditie van het spraakkunstonderwijs te maken. Meer bepaald ook met het feit dat het schriftelijke taalgebruik en onderwijs in taalsystematiek, als verdunde taalkunde, altijd al veel aandacht kregen. Dat was niet alleen zo in de leerplannen maar ook in de schoolboeken en de lessen in de bovenbouw van het lager onderwijs. Sommigen spreken in dat verband over het vak Nederlands dat zich als de waterdrager van de klassieke en vreemde talen gedroeg.

NT2 en taakgericht taalonderwijs

De kritiek op de grote aanhankelijkheid aan niet functionele taalkennis in het regulier onderwijs, was de aanleiding om vanuit een heel andere hoek dan die van de leerplannen en de klassieke taalmethodes, de alternatieve weg van het *taakgericht onderwijs* te openen. Dat onderwijs, dat nota bene voortbouwde op de communicatieve beweging in het taalonderwijs, werd gekoppeld aan het in 1991 van start gaande *onderwijsvoorrangsbeleid*. Meer bepaald vormde het de basis in het NT2-onderwijsproject dat door K. Jaspaert (KULeuven) werd geleid en verder door de medewerkers van het Steunpunt NT2 zou worden gerealiseerd. Het thema 'kennis of vaardigheden' was in het alternatieve spoor van het *onderwijs van Nederlands als tweede taal*, in zijn volle omvang present.

Op de eerste plaats stonden de *leerdoelen* ter discussie. Die moesten, zeker voor leerlingen die taalzwak waren en de uitleg over taalsystematiek vaak niet konden volgen, direct op vaardig taalgebruik terugslaan en minder op taalkennis. Geheel uit den boze werd het inoefenen van zinsontleding met bijhorende terminologie of het van buiten leren van grammaticale regels en woordenschatrijtjes.

De verdedigers van het taakgericht taalonderwijs stelden ook dat het niet opgaat om de leerlingen het taalsysteem uit te leggen en ze allerlei abstracte dingen te laten leren, in de veronderstelling dat de leerlingen daar genoeg aan hebben om goede taalgebruikers (lezers, luisteraars, sprekers en schrijvers) te worden. (19)

Op de tweede plaats zit aan taakgericht onderwijs een vrij exclusieve keuze voor een bepaalde *methodiek* en leerlijn vast. Die werd een tijd lang de ‘analytische taalverwervingsmethode’ genoemd. Ze houdt in dat de taalleerder *al doende* zijn eigen taal analyseert, dat hij er regelmatigheden en uitzonderingen in ontdekt en dat hij die inzichten spontaan aanwendt om alsmear complexer taken uit te voeren. Die inductieve of natuurlijke weg staat haaks op de zogenaamde ‘synthetische methode’ waarbij de leerkracht de leerstof in stukken hakt (regels, te begrijpen woorden...), die elementen uitlegt en ze tenslotte laat toepassen in geïsoleerde oefeningen.

Bij de verdere ontwikkeling van het taakgericht taalonderwijs en NT2-onderwijs werd, tegelijk met de afnemende vernieuwingsretoriek, die tegenstelling (en terminologie) verlaten. Het taakgericht onderwijs kreeg een invulling die duidelijk door de sociaal-constructivistische leertheorie (zie punt 4) geïnspireerd was.(20) Er werd en wordt bijvoorbeeld gekozen voor een aanpak die de leerlingen aanzet tot zelf ontdekken van oplossingen voor taalproblemen of -taken, tot reflecteren op eigen taalgebruik en tot expliciteren van ervaringen. De taken moeten uitdagend, betekenisvol en realistisch zijn, en de leerkracht moet een leeromgeving creëren die uitnodigt tot veel interactie (met bijvoorbeeld groepswork). Momenten van systematisch onderwijs en expliciete kennisverwerving (grammatica, woordbetekenis) zijn niet langer taboe. Ze blijven echter zuiver instrumenteel en komen op het moment dat vooral de *leerlingen* ze als nodig en verhelderend ervaren. Toelichtingen bij kenniselementen komen er dus niet op eenzijdig initiatief van de gevolgde methode of van de leerkracht. Die laatste is immers veeleer coach van het leerproces dan informatieverstrekker of lesgever. Als systematische informatiemomenten geïntegreerd worden in betekenisvolle communicatieve situaties – zo is de redenering – dan zorgt dat tegelijk voor transfer. Iets wat niet zo vanzelfsprekend is bij het geïsoleerde uitleggen en het contextloze inoefenen.

Zulke invulling van NT2 verschilt in principe niet van NT1. Daarom is rond de tweesporigheid van het taalonderwijs, in enerzijds het onderwijs van de leerplannen en anderzijds het taalvaardigheidsonderwijs, ook maar weinig meer te doen.

De moraal van het verhaal

Het verhaal blijft echter leerzaam. Het verklaart de polemische sfeer waarin sommige thema’s al eens terechtkomen. In het geval van het leerplan Nederlands (VVKBaO) had die sfeer vooral te maken met het feit dat het NT2-aanbod vanuit de kringen van de taalkundigen (en hun sociolinguïstiek) op de praktijkvloer terechtkwam. De promotoren van het NT2-project bleven er tevens vanuit gaan dat in het reguliere, leerplangestuurde onderwijs het communicatieve en functionele taalgebruik absoluut geen aandacht kreeg. En sommigen vonden dat tegen die dwaling een kruistocht moest worden ondernomen.

Aan de andere kant namen veel praktijkmensen en ook leerplanmakers aanstoot aan de exclusieve keuze voor inhouden vanuit een louter functioneel of instrumenteel oogpunt, evenals aan de stelling dat men onderwijsleerprocessen altijd aan realistische, authentieke contexten moet zien te koppelen.

De radicaliteit waarmee die ene nieuwe weg werd voorgesteld, leidde ertoe dat veel leerkrachten niet meer open stonden voor inhoudelijke aspecten van vernieuwing.

We verwijzen naar het ontbreken van banden met de traditie van het systematische moedertaalonderwijs en naar het feit dat men in het NT2-project geen aandacht had voor de verwachtingen die het secundair onderwijs ten aanzien van het basisschool had.

Het secundair onderwijs verwachtte namelijk dat voor Nederlands, maar zeker ook voor het onderwijs in het Frans dat meer op grammaticale kennis berust, de leerlingen een bepaalde basiskennis inzake de traditionele taalbeschouwing verwierven.

Bij de legitimiteit van die verwachtingen kan men dan wel vragen stellen, maar het is een feit dat het bruuskere van taakopvattingen van mensen of het afwijzen van concessies aan theoretische uitgangspunten meestal niet de aangewezen weg naar vernieuwing is.

Die conclusie ligt ook in het volgende verhaal over wiskunde verweven.

5.4 Wiskunde

Moderne wiskunde

Het vak *rekenen* was er traditioneel vooral op gericht om leerlingen de basiskennisstructuren van onze wiskundige taal (cf. getallenkennis, vormleer...) en elementaire instrumentele rekenvaardigheden mee te geven. Daarmee konden de leerlingen uitrekenen en meten wat er in hun leven uit te rekenen en te meten viel.

Einde jaren zestig kwam daar verandering in. Zonder consultatie van de basis, werd het curriculum volgens een nieuw concept ingevuld, namelijk dat van de *moderne of nieuwe wiskunde*. Het concept was een soort verdunning van de wiskundige wetenschap, voor jonge leerlingen. Voor het basisonderwijs was het rechtstreeks onderwijzen van de verzamelingen- en relatieleer het meest opvallend. Als de leerlingen eenmaal vertrouwd zouden zijn met de structuren en het denken in de logica van de (hogere) wiskunde – zo was de redenering – dan zouden ze beter in staat zijn om wiskundige (en andere logische) problemen op te lossen, dan wanneer ze alleen maar over het instrumentarium van het traditionele rekenonderwijs beschikten.

Na massale inspanningen van de overheid om het nieuwe systeem (o.a. via nascholing) in de praktijk ingang te doen vinden, bleek de vernieuwing niet aan te slaan. Voor velen werd de vervreemding van het onderwijsaanbod van de wereld van het kind, het alsmar duidelijker resultaat. Leerlingen voor wie het abstracte karakter van de leerinhouden een al te hoge drempel opwierp, verloren hun motivatie. Vooral die leerlingen vervielen in het van buiten leren en mechanistisch oplossen van de opdrachten. Er werd door de leerkrachten en de ouders ook meer en meer over geklaagd dat de kinderen de elementaire bewerkingen (hoofd- en cijferrekenen) niet meer beheersten en dat ze geen eenvoudig vraagstuk meer konden oplossen.

Pleidooi voor realistisch rekenonderwijs

R. Feys bracht in 1982 een pak bezwaren bijeen in een ophefmakend nummer van *Onderwijskrant* (21)

Hij had het over:

- een eenzijdige klemtoon op de formele wiskunde-grammatica (met veel nieuwe termen en notaties);
- leerlingen die vervallen in verbalisme en mechanistisch leren, in plaats van problemen te leren oplossen;
- ont koppeling van rijke, zinvolle contexten en ervaringen of problemen in het dagelijks leven, en geen aansluiting bij de ervaringswereld van de leerlingen;
- het intuïtieve van waaruit kinderen tot wiskundige begrippen en bewerkingen komen, krijgt geen kans;
- uitholling van de realiteitswaarde van wiskunde;
- al te dwingende opeenvolging van de stof.

Hij betreurde het feit dat deze invulling van wiskunde ver af stond van de geest van het (Decroly-)leerplan van 1936. (zie ook punt 2) Met dat leerplan werd ons land koploper in het uitwerken van een onderwijsconcept waar niet de leerstof maar het kind centraal stond. Als alternatief voor de *New Math*-ingreep verwees Feys naar Nederland waar men die vernieuwing aan zich voorbij liet gaan en waar men de weg van het *realistisch rekenonderwijs* koos.

Meer bepaald in het *Instituut voor Ontwikkeling van het Wiskundeonderwijs*, onder leiding van H. Freudenthal, is men in Nederland alsmaar verder gegaan in het uitwerken van wiskundeonderwijs waarvan de lerende (zijn behoeften en ervaringen) het uitgangspunt was voor het kiezen van leertaken. Die wiskunde moest overigens niet zozeer als een geïsoleerd vak worden beschouwd. Ze kon onder andere in wereldoriëntatie worden *geïntegreerd*. Denk aan het ontdekken van wiskundige elementen in de werkelijkheid, aan het omgaan met getalmatige gegevens of aan het mathematiseren van problemen om ze des te efficiënter te kunnen oplossen.

Nieuwe leerplannen

Bij het ontwikkelen van een nieuw leerplan, einde jaren negentig, verlieten de leerplanmakers van het basisonderwijs het schip van de moderne wiskunde. Ze namen de draad van voorheen weer op, maar ze introduceerden ook nieuwe doelen. De traditie is bijvoorbeeld in de structuur van het huidige leerplan herkenbaar. De doelen refereren aan de domeinen getalennis, bewerkingen, meten en metend rekenen en meetkunde. De nieuwe elementen verwijzen naar het *realistisch rekenonderwijs* en naar de toepassing van elementen uit de cognitieve en sociaal-constructivistische leertheorie (zie punt 4).

Die link kwam onder andere tot stand door de samenwerking van de leerplancommissie met L. Verschaffel die, samen met zijn leermeester E. De Corte (KULeuven), het gedachtegoed van de cognitivisten in Vlaanderen ingang deed vinden.

Het uitgangspunt voor het bepalen van de inhoud van het leerplan was (zoals bij elk leerplan): *Wat gebeurt er in iemand die een situatie wiskundig benadert? En: Wat heeft iemand nodig om een probleem wiskundig op te lossen?*

In het antwoord op de laatste vraag, te vergelijken met die rond taaltaken (zie punt 5.1), valt andermaal de samenhang op van het leren van kennis en vaardigheden.

Die samenhang is ook in de *algemene doelen van het leerplan* terug te vinden.

Bijvoorbeeld de volgende doelen:

- *Fundamentele kennis, inzichten en vaardigheden verwerven (symbolen, begrippen, regels, formules, reken- en meetvaardigheden en technieken, en fundamentele vaardigheden zoals selecteren, ordenen, abstraheren, expliciteren).*
- *Dat alles in verband brengen met, en gebruiken in betekenisvolle situaties; ook in andere leergebieden en buiten de school.*
- *De nodige wiskundetaal begrijpen en gebruiken in wiskundeactiviteiten en daarbuiten (bijvoorbeeld beschrijvingen in de vorm van formules, tabellen of grafieken).*
- *Een onderzoeksgerichte ingesteldheid ontwikkelen.*
- *Zoekstrategieën (heuristieken) ontwikkelen om problemen op te lossen en de vaardigheid verwerven om na te denken over eigen denk- en leerprocessen en om die te sturen (cf. metacognitieve kennis en vaardigheden).*
- *Een juiste opvatting over en waardevolle houdingen bij wiskunde verwerven.*

Met betrekking tot *de wijze waarop* de doelen geleerd kunnen worden, stelden we ons altijd op het standpunt dat een leerplan aan de leerkracht de ruimte moet laten om de verschillende soorten leerprocessen op een geëigende wijze te ondersteunen. Dat wil zeggen: met een *variatie in werkvormen* (van aanbiedende tot zogenaamde actieve werkvormen) en in *organisatievormen* van onderwijs (van lineair-cursorisch tot thematisch en concentrisch). Elke exclusieve keuze voor een bepaald spoor houdt immers het risico van ontsporen in.

Eclectisme

Zo dreigt ook het *realistisch wiskundeonderwijs* dat in Nederland (cf. Freudenthalinstituut) een hoge vlucht nam, te ontsporen.

Er wordt nu ook door de aanhangers van het sociaal-constructivisme gewaarschuwd voor overtrokken verwachtingen van het zelfstandig leren en van leren waarbij leerlingen in interactie met elkaar wiskundige kennis construeren. Dat laatste betekent: zonder impact van de vakmatige structuur en van het formele rekenen. En zonder uitgesproken ondersteuning van de leerling om de stap te zetten van de concrete probleemoplossing (realistische context) naar het abstracte principe, naar de algemene relatie of procedure (cf. decontextualiseren). Men waarschuwt er meer bepaald voor dat bij onvoldoende inbreng van de leerkracht, de leerlingen blijven steken in de wijze waarop ze een goed antwoord op het gestelde probleem wisten te vinden. (22)

Het risico bestaat dan dat hun intuïtieve aanpak (bijvoorbeeld bewerkingen uitvoeren door doortellen) aansluiting mist met gestandaardiseerde berekeningswijzen. Die zijn nochtans belangrijk omdat ze doorgaans veel efficiënter zijn. Dat geldt trouwens ook voor enkele specifieke mechanistisch te beheersen berekeningswijzen (cf. de tafels en cijferrekenen) die mensen in hun gereedschapskist moeten hebben.

L. Verschaffel pleit in die zin voor evenwicht in het aanbod en voor *eclectisme*. Dat is het combineren van het goede uit verschillende benaderingswijzen. (23)

6. Conclusie: prioriteit aan een onderbouwd debat over leerdoelen

Niet alleen bij het ontwikkelen van curricula, maar in elke situatie waar over de inhoud van het onderwijs moet worden beslist, duiken dezelfde vragen weer op.

- Hoeveel aandacht besteden we in onze lessen aan de systematische opbouw van kennisstructuren, en daarbinnen respectievelijk aan functionele feitenkennis, relaties en procedurele kennis ?
- Welk gewicht geven we aan de domeinspecifieke leerdoelen in verhouding tot de breed toepasbare doelen? Of beter gezegd: hoe zorgen we ervoor dat beide categorieën in elkaar overgaan?
- Hoeveel ruimte geven we aan de eigen ervaringen van de leerlingen en aan hun intuïtieve manieren om kennis te ontwikkelen of problemen op te lossen?
- In welke mate stemmen we het onderwijs af op het kunnen uitvoeren van taken waar de leerlingen uit zichzelf belangstelling voor hebben? Of is het vooral de taak van de school het erfgoed van de cultuur en de vakken over te dragen? Zelfs als het om inhouden gaat waaromtrent de leerlingen (nog) geen vragen stellen?
- In welke mate dekt het verwerven van competenties waarmee leerlingen in realistische situaties problemen kunnen oplossen, het curriculum van een school?

Curriculumperspectieven

Het antwoord op die vragen gaat terug naar het overheersende perspectief op het curriculum, en finaal naar waar het in onderwijs om te doen is.

Bekijkt men de zaken vanuit het *deelachtig maken van kinderen aan het culturele erfgoed* van een gemeenschap of vanuit de vooruitgang van de wetenschap of de vakken, dan is de kennisoverdracht een leidend beginsel (vakkencurricula). De motivering en de ervaring van de zinvolheid van het aanbod is iets dat ten dele moet worden opgewekt. Daar moet de aanpak van de leerkracht voor zorgen.

Wil men kinderen er veeleer toe brengen om op elk moment van hun leven *een weg te vinden in hun leefomgeving*, met inbegrip van het beroepsleven, dan komt het er vooral op aan om ze functionele kennis, vaardigheden en competenties te helpen verwerven (competentiegericht curriculum).

Wil men leerlingen vooral in hun *ontwikkeling ondersteunen*? Dat wil zeggen: leerlingen leren omgaan met hun eigen aspiraties en gevoelens, ervaringen uit hun omgeving leren ordenen, interpreteren en de betekenis ervan leren ervaren, leerlingen leren om hun eigen leerproces te sturen en om zich bij dat alles goed te voelen. Het welbevinden, het zich betrokken voelen en de ervaring vat te krijgen op de wereld om zich heen zijn dan de primaire doelen. Ze zijn ook niet te herleiden tot het ervaren van het functionele voor het uitvoeren van taken (curriculum gericht op leerervaring). (24)

Indelingen zijn er maar om de werkelijkheid te ordenen, in de werkelijkheid zal het onderwijsaanbod veelal uit een mix van verschillende perspectieven ontstaan. De keuze voor een bepaald aanbod, hetzij op het niveau van het schoolteam, hetzij op het niveau van de curriculumontwikkeling, zal op de eerste plaats gestuurd worden door de *visie op onderwijs* en wat daar als theoretische kennis over leren wordt in meegenomen. Het is in elk geval niet zo dat die theorieën of de wetenschappelijke kennis over leren en onderwijzen de keuze *determineert*.

Relatie met het pedagogisch project

Zoals we al stelden, is het aan de aanbieders van onderwijs om de wat-vraag te beantwoorden. Ze horen dat te doen in overeenstemming met hun visie op de opvoeding of op de vorming van jonge mensen. Dus conform de krachtlijnen van hun pedagogisch project of het pedagogische concept dat ze met gelijkgerichte scholen delen.

Liever dan waarderende uitspraken te doen over het relatieve belang van de genoemde curriculumperspectieven, beklemtonen we het belang van de *zorgvuldige reflectie over doelen*.

Die reflectie is de basis voor een bewuste, en met alle betrokkenen bespreekbare keuze. Het inzicht in hoe leren er bij kinderen aan toe gaat, dat onder andere door de leerpsychologie en de (vak)didactiek wordt aangereikt, kan daarbij een flinke ondersteuning bieden. Vooral in verband met het bepalen van tussendoelen (componenten van de gekozen einddoelen).

Omkering van middel en doel

De deliberatie over de *doelen* moet worden onderscheiden van, en voorafgaan aan de keuze van een bepaalde *aanpak*. Waar middelen en doelen van bij de aanvang een conglomeraat zijn, bestaat het gevaar dat de middelen ongemerkt tot doel worden verheven, of dat ze de doelen in een bepaalde richting sturen.

In deze bijdrage zijn van die bewegingen verschillende voorbeelden gegeven.

Zo kan de keuze voor een aanpak die op de spontane belangstelling en het zelfstandig werken steunt, ertoe leiden dat de systematische opbouw van goed georganiseerde kennisstructuren (bijvoorbeeld historische evoluties) en dat abstracte (gedecontextualiseerde) inhouden uit het curriculum verdwijnen.

Maar evengoed kan de globale terugkeer naar sterk gestuurd en aan methodes gebonden, aanbiedend onderwijs, ertoe leiden dat doelen in verband met zelfsturing, met leren uit interactie met anderen, met flexibel en constructief kunnen omgaan met kennis om problemen op te lossen enzovoort, de mist ingaan.

In beide gevallen kan het zijn dat de praktijk die uitkomsten zelfs niet wil, maar dat ze door a priori voor een bepaalde aanpak te kiezen daar wel in verzeild geraakt.

Bijvoorbeeld WO

Toegepast op ‘wereldoriëntatie’ betekent het dat een leerkracht die bij WO vrijwel alles met groepswork en zelfstandig opzoekingswerk (o.a. op internet) zou trachten te realiseren, zich mag verwachten aan bepaalde hiaten in wat de leerlingen, en in het bijzonder de zwakke leerlingen, van het onderwijs opsteken. Bijvoorbeeld op het vlak van de kennis van de tijdband om los feitenmateriaal vanuit een historische context te kunnen begrijpen. Of het zou best kunnen dat de leerlingen onvoldoende inzicht ontwikkelen in (moeilijk herkenbare) sociale en ecologische structuren. Die hebben ze nochtans nodig om in het overweldigende informatieaanbod niet verloren te lopen en om concrete situaties te kunnen beoordelen.

Maar wie WO daarentegen reduceert tot lessen geven zoals ze in de vroegere handboeken voor geschiedenis, natuurkennis enz geprogrammeerd stonden, zal dan weer andere vormingsdoelen moeilijk realiseren. Denk aan de vaardigheid om, uitgaande van een thema, gegevens te verzamelen en te ordenen, of aan de competentie om vanuit reflectie onder leeftijdsgenoten, gebeurtenissen of evoluties van sociale of ecologische aard kritisch te benaderen.

Brede discussie

Veel pleit er dus voor om prioritair aandacht te besteden aan datgene waar je met het onderwijs of de vorming van de leerlingen naartoe wil. Daarbij rekening houdend met de kenmerken van de leerlingenpopulatie (leeftijd, intellectuele capaciteiten...) en met de omstandigheden waaronder de school geacht wordt te werken.

De brede betrokkenheid van het veld bij het doelendebat is essentieel. Onderwijskwaliteit bevordert men niet met leerkrachten die alleen maar uitvoerders zijn. In het voorgaande hebben we met betrekking tot het leerplan Nederlands en wiskunde voorbeelden gegeven van hoe het ontbreken van die brede betrokkenheid tot doodlopende wegen leidde. Maar er zijn niet alleen de leerplanmakers, ook de ontwikkelaars van handboeken en allen die bij de vorming of ondersteuning van leerkrachten betrokken zijn, moeten zich in een breed overleg inschrijven. Ze mogen de praktijk in elk geval niet met een opdracht het veld in sturen die nog voor men er goed en wel zicht op heeft, al moet worden bijgestuurd.

De huidige mobilisatie van veel onderwijzers voor het debat over het slinkend aandeel van elementaire kennis in het vormingsaanbod van de school, biedt dus perspectief. Vooral interessant is dat het primair proces van onderwijs, het werk in de klas zeg maar, nu eens echt in het centrum van de belangstelling staat.

Wel betreden de participanten aan het gesprek een complex gebied, een gebied waar op vragen geen simpele maar alleen maar genuanceerde antwoorden bestaan.

Om genuanceerde antwoorden te vinden, kan men lering trekken uit de geschiedenis van ons onderwijs en moet men over goed doordachte referentiekaders beschikken.

In voorliggend dossier hebben we er enkele in herinnering gebracht. Hopelijks tonen ze aan dat veel valse tegenstellingen de discussie beheersen, en helpen ze het debat vooruit.

Jan Saveyn
Pedagogisch coördinator VVKBaO

- (1) Saveyn, J. (2007). Onderwijsvernieuwing en het erfgoed van de methodescholen. *Begeleid zelfstandig leren*, Mechelen: Wolters Plantyn, afl. 16, februari 2007, Terugblikken, 109-139.
- (2) Zie o.a. de commentaren in *De Standaard* van 9 en 10 december (DS Weekend) en van 11 december 2006. In de kranten lees je koppen zoals: Kampt het onderwijs met een kennisdeficiet?; Kennis is macht. Over onzekere leerkrachten die zich vastklampen aan kennis; Vaardigheden leer je overal, laat de school zich concentreren op kennis.; Leren is méér dan kennis opslaan.enz.
- (3) De Block, A. (1982). Algemene didactiek. Antwerpen: Standaard Educatieve Uitgeverij. p. 27.
- (4) De Corte, E. e.a. (1984). *Onderwijzen en leren op de basisschool*. Leuven: Wolters.
De Corte, E. e.a. (1989). *Groeien in onderwijzen*. Deel 1 & 2. Leuven: Wolters.
- (5) Saveyn, J. (2003). Visie op leren leren in de basisschool. *De Katholieke Schoolgids*, 57 (1) januari, 3-12.
Kelchtermans, G. (1994). De professionele ontwikkeling van leerkrachten basisonderwijs vanuit een biografisch perspectief. Leuven: Universitaire Pers Leuven.
- (6) De Corte, E. (1996). Actief leren binnen krachtige onderwijsleeromgevingen. *Impuls*, 26 (4), 145-156.
- (7) Voor een omschrijving van de term *competentie* in relatie met *vaardigheid*, zie: Stokking, K. (2000), Vaardigheidsgericht onderwijs. In K. Stokking e.a., *Van onderwijs naar leren* (pp. 75-88). Leuven/Apeldoorn: Garant.
- (8) Voor Vlaanderen werkt o.a. de *Vlerick Management School* aan een zogenaamd competentieagenda.
- (9) De term 'nieuw leren' werd geïntroduceerd door R. Simons, in : Simons, P. & Lodewijks, J. (1999). Het nieuwe leren. Over wegen die leiden naar beter leren. In J. Lodewijcks & J van der Sanden (Red). *Op student gericht*. (pp. 17-36). Tilburg: University Press.
Zie ook de artikelenreeks over het nieuwe leren in *Basisschoolmanagement*, 20 (2), oktober 2006 en 20 (3), november 2006.

- (10) Vries, L. (2000). Een meertalige onderwijskunde. In K. Stokking e.a. *Van onderwijs naar leren* (pp. 75-88). Leuven/Apeldoorn: Garant.
- (11) Voor een illustratie van dat verhaal verwijzen we bijvoorbeeld naar de twee themanummers van *Onderwijskrant*: Eeuwenoud klassikaal onderwijs versus ‘het nieuwste leren’: deel 1. *Onderwijskrant*, 135, juli-augustus-september 2005; ‘Het nieuwe leren’ versus ‘het gewone leren’: deel 2. *Onderwijskrant*, 136, januari-februari-maart 2006.
- (12) voor een overzicht van de Nederlandse discussie : zie *Pedagogische Studiën*, 83 , 2006, 74-99. Onder anderen G. van der Werf en R. Simons zijn er aan het woord.
- (13) Onderwijsraad (NL) (2006). Naar meer evidence based onderwijs. Den Haag. (www.onderwijsraad.nl)
- (14) voor een overzicht van de leerplanontwikkeling in Vlaanderen, zie: Saveyn, J. (2001). Leerplannen voor het basisonderwijs in Vlaanderen: symbolen en hefbomen. *Tijdschrift voor onderwijsrecht en onderwijsbeleid*, 2000-2001 (5-6), 458 - 470.
- (15) Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap – Departement Onderwijs (1995). Decretale tekst en uitgangspunten. Brussel: Centrum voor Informatie en Documentatie van het Departement Onderwijs.
- (16) Zie bijvoorbeeld: Ros, H. (2006). Het grote misverstand. De plaats van grammatica in de eindtermen. *Impuls*, 37 (2), december, 85-89.
Raes, N. (2006). Grammatica in het basisonderwijs. *De Katholieke Schoolgids*, 60 (5), 159-163.
- (17) VVKBaO (2000). Opvoedingsconcept voor het Katholiek Basisonderwijs in Vlaanderen. Brussel: CRKLKO.
- (18) Saveyn, J. (1993). Ordening van curriculuminhouden. Een theoretische verkenning. *Impuls*, 24 (2), 68-87.
Saveyn, J. (1998). Leerlijnen. *Praktijkids voor de basisschool*, Diegem: Kluwer editorial, juni 1998, 219 (24- 62).
- (19) Linsen, B. (1994). Met vallen en opstaan: introductie van taakgericht onderwijs. Een praktijkbeschrijving uit het basisonderwijs in Vlaanderen. In S. Kroon & T. Vallen (red.), *Nederlands als tweede taal in het onderwijs* (pp. 131-159). 's-Gravenhage: Sdu uitgevers.
- (20) Van den Branden, K. & Kuiken, F. (1997). Taakgericht onderwijs: een nieuw geluid? *Moer*, 1997, nr 6 (themanummer), 281- 290.
Van den Branden, K. (2000). Zeven vragen over taakgericht onderwijs. *Vonk*, 29 (3) januari-februari, 3-16.
- (21) Feys, R. (1982). Moderne wiskunde: een vlag op een modderschuit. *Onderwijskrant*, april 1982, nr. 2, 1- 40.
- (22) Gravemeijer, K. (2006). Wiskunde leren is complexer dan je denkt. *Panamapost*, 25 (1), 33- 36.

(23) Feys, R. (2005). Lieven Verschaffel over verschillen tussen ‘Vlaamse’ eclecticische wiskundedidactiek en realistische FI-aanpak. *Onderwijskrant*, nr. 132, 25-27.

(24) Nijhof, W. (1995). De realisering van het curriculum. In J. Lowyck & N. Verloop (Red.), *Onderwijskunde* (pp. 189-213).

| |
|---|
| <p>Deze bijdrage is in twee delen verschenen in <i>Basis</i>, jg. 114 <i>Deel 1</i>, nr. 5, 10 maart 2007, pp. 15-21; <i>Deel 2</i>, nr 7, 7 april 2007, pp. 15-20.</p> |
|---|