

waarin argumenten worden afgewogen, waarin constructieve feedback wordt gegeven en waarin wordt doorgevraagd, kan dat hun leven veranderen. Via experimenten in de basisschool hebben onderzoekers Neil Mercer en Lynn Dawes van de universiteit van Cambridge een reeks basisgespreksregels voor leerlingen uitgewerkt om tot exploratieve gesprekken te komen die garanties bieden op leren (Mercer 2010):

1. elke leerling heeft recht van spreken;
2. elk idee, elke opinie geniet respect;
3. ‘wat denk jij?’ en ‘waarom?’;
4. iedereen kijkt/luistert;
5. alle leden van de groep werken naar een consensus/conclusie toe.

Mercer en Dawes hebben leraren getraind om die basisregels bij te brengen. Er is ook lesmateriaal ontwikkeld dat bij de didactiek van spreken aansluit, niet enkel voor taallessen, maar ook voor andere leerdomeinen. Uit de resultaten blijkt dat leerlingen niet enkel meer gemotiveerd zijn om te spreken in de les, maar dat ze ook beter presteren en meer gemotiveerd zijn om te leren.

Referenties

Mercer, N. (2010). ‘The Importance of Talk for Teaching and Learning’. Tekst bij de lezing van prof. Neil Mercer aan de Universiteit Antwerpen, november 2010.

Ronde 8

Wilfried De Hert

VVKSO

Contact: *wilfried.dehert@skynet.be*

Competentieleren in het vak Nederlands: een denkoefening

“Ieder mens is een doel op zich, geen middel om een doel te bereiken” (John Rawls).

Aandachtspunten vooraf

1. Kunnen we spreken over competentieren in het beroepsgericht onderwijs in Vlaanderen?
2. Wat betekent dit dan?

3. Waar vinden we goede praktijkvoorbeelden in Nederland en Vlaanderen?

1. Inleiding

In het leerplan Nederlands voor de derde graad van het secundair onderwijs van het VVKSO (D/2006/0279/008) staat het competentieren centraal. We zien immers dat die visie hoe langer hoe meer aansluit bij de nieuwe ontwikkelingen in de maatschappij. Maar ze wordt nog niet door elke leraar gedragen, laat staan als basis voor zijn lesgeven genomen.

Competentieren

Onder competentieren verstaan we het geheel van kennis, vaardigheden, attitudes en persoonskenmerken die iemand nodig heeft om taken en opdrachten in een welbepaalde context uit te voeren.

In het competentieren gaat het verwerven van kennis, vaardigheden en attitudes hand in hand. Ze worden altijd geïntegreerd. Ook de transfer die de leerling van schoolse kennisinhouden naar andere schoolse en maatschappelijke contexten moet maken, wordt nu buiten de klasmuren ingeoeffend.

Omdat competentieren authentieke en complexe leersituaties veronderstelt, zal het belangrijk zijn dat we onze leerinhouden durven combineren en uitbreiden.

2. De principes van competentieren

Om competentieren te duiden nemen we zes principes in acht.

2.1 Principe 1: Competentieren is geen breuk met het verleden

De didactiek van het competentieren is een synthese van de vorige periodes. We kunnen en mogen die visie niet zien als een breuk met het verleden.

De didactische aanpak in Vlaanderen legt vanaf de jaren 1970 verschillende klemtonen. In de didactiek van het Nederlands kunnen we grosso modo vier fases onderscheiden: 'de chronologische aanpak', 'de thematische aanpak', 'de geïntegreerde aanpak' en 'het competentieren'.

Aanpak	Chronologisch	Thematisch	Geïntegreerd	Competentieleren
Doel	<ul style="list-style-type: none"> kennis 	<ul style="list-style-type: none"> kennis 	<ul style="list-style-type: none"> vaardigheden 	<ul style="list-style-type: none"> competenties
Klemtoon	<ul style="list-style-type: none"> product (vooral literatuur) 	<ul style="list-style-type: none"> product (vooral literatuur) 	<ul style="list-style-type: none"> product en proces (vooral vaardigheden, voorzichtige integratie vaardigheden, taalbeschouwing en literatuur) 	<ul style="list-style-type: none"> product en proces (integratie kennis, vaardigheden en attitudes)
Domeinen	<ul style="list-style-type: none"> afgebakende domeinen zoals 'literaire esthetica', 'verklarend lezen', 'taal en stijl', 'taalverrijking en taalzuivering'... 	<ul style="list-style-type: none"> leerlingen motiveren door thematische ordening: 'dood', 'reizen', 'liefde'...; poëzie, proza en drama; aandacht voor actualisering. 	<ul style="list-style-type: none"> vaardigheids-onderwijs wordt geïntegreerd, in lichte mate ook integratie taalbeschouwing en literatuur; vertrekt vanuit communicatie-situaties en contexten; vaardigheden centraal; matige en occasionele aandacht voor proces om tot product te komen. 	<ul style="list-style-type: none"> geïntegreerde domeinen; vaardigheden, literatuur en taalbeschouwing. toename; complexere taken en opdrachten; aandacht voor proces en attitude-vorming om tot product te komen; aanleren van strategieën; contexten aanreiken.
Evaluatie	<ul style="list-style-type: none"> cijfers voor kennis 	<ul style="list-style-type: none"> cijfers voor kennis 	<ul style="list-style-type: none"> schalen; selectiecriteria; observatieschema's; cijfers voor kennis. 	<ul style="list-style-type: none"> assessment; permanente evaluatie; feedback; attitudeschalen; criteria anders evalueren; cijfers voor kennis.

Figuur 1: De vier fasen van de didactiek van het Nederlands.

2.2 Principe 2: Competentieleren betekent bij elke taak en activiteit aandacht voor kennis, vaardigheden en attitudes

We beseffen al een tijdje dat naast 'kennis' ook taalvaardigheid in onze lessen een essentiële plaats heeft. Daarnaast kunnen we in de lessen taalbeschouwing een onderwerp niet langer geïsoleerd behandelen. Zo werken we het best geïntegreerd, maar om efficiënt te integreren hebben we een sterke organisatie nodig waarin we het overzicht

kunnen behouden. Daarom stellen we voor om in alle taken en bij alle activiteiten aandacht te besteden aan vaardigheden, kennis en attitudes.

We kunnen die opvatting met een voorbeeld illustreren:

Stel dat je taaltaak erin bestaat een advies te schrijven voor een verantwoorde aankoop van een gsm. Dan kan je advies in deze schrijftaak grondig verschillen naargelang de bedoelde gebruiker van het toestel. Binnen de visie van het competentieleren zou je de klas in drie groepen kunnen verdelen: een groep zoekt een gsm voor oma, een andere groep voor hun 12-jarig zusje en de derde groep voor een vriend. Leerlingen onderhandelen in groepjes hoe ze de taak kunnen uitvoeren. Hiervoor doen ze een beroep op verschillende competenties. Waar halen ze de informatie? Van het internet, uit een folder of een brochure, uit een gesprek...? Hoe lezen en interpreteren ze de gegevens? Hoe rapporteren ze de conclusies? Bovendien doe je een beroep op hun efficiënt samenwerken, een sociale vaardigheid. Belangrijk is ook dat leerlingen vooraf nadenken over een stappenplan en tijdens en na de taak reflecteren over hun manier van werken: zijn ze efficiënt en effectief aan het werk, wat leren ze bij over gsm's en over hun manier van leren?

2.3 Principe 3: Competentieleren ondersteunen we door aandacht te schenken aan leerlijnen

Als we over een didactiek van het competentieleren spreken, verdienen drie concepten aandacht: 'leerlijnen', 'toename van complexiteit' en 'beheersingsniveaus'.

Om het competentieleren in het vak Nederlands te onderbouwen, is het noodzakelijk om eerst stil te staan bij de opeenvolging van die taken en activiteiten in leerlijnen.

We kunnen hierbij drie vragen stellen:

- Wat is het niveau van een leerling? Met welke criteria bepalen we dat?
- Hoe krijgen we leerlingen op een hoger niveau?
- Wat houdt het hogere niveau in?

De Projectgroep Nederlands V.O. heeft een voorbeeld van een leerlijn uitgewerkt voor schrijfvaardigheidsonderwijs. We tonen enkele complexe schrijfprocessen:

Model schrijfproces: plannen, schrijven en reviseren

De schrijfstrategieën: het opstellen van een schrijfplan, het maken van een opzet voor de inhoud van een tekst, het reviseren en verzorgen van de tekst en het reflecteren op het eigen schrijfproces en schrijfproduct.

C. Complexe schrijfprocessen met onvoldoende resultaat:

- Laat schrijven over onderwerpen waar leerlingen redelijk wat kennis van hebben.
- Expliciteer kennis over de tekstsoorten.
- Zorg ervoor dat het schrijven zelf (het formuleren) eenvoudig blijft.

D. Complexe schrijfprocessen, met veel moeite:

- Zorg ervoor dat zij hun schrijfprocessen beter (re)organiseren.
- Laat hen het denkwerk zoveel mogelijk van tevoren verrichten.
- Zorg ervoor dat het schrijven zelf (het formuleren) eenvoudig blijft.

E. Complexe schrijfprocessen, zonder veel problemen:

- Zorg ervoor dat bij deze leerlingen de kwalitatieve criteria worden opgevoerd (ingewikkelder tekstsoorten, complexere informatie...).

2.4 Principe 4: Geen enkele activiteit of taak kan dezelfde zijn als we rekening houden met de toename van complexiteit

In de eindtermen zien we dat publiek en verwerkingsniveau gebruikt worden om een onderscheid aan te brengen in het aanleren van een tekstsoort of -type. Om de toename van complexiteit duidelijk te maken, gebruiken we het begrip 'afstand'. Taal gebruiken in communicatieve situaties wordt moeilijker naarmate er sprake is van een grotere afstand, zoals 'formaliteit', 'voorkennis', 'moeilijkheidsgraad', 'betrokkenheid', 'tekstlengte', 'hulp' of 'taalsteun'.

2.5 Principe 5: Door met competentie- of beheersingsniveaus te werken kunnen we gericht feedback geven

We vinden de criteria om leerlingen op te volgen en ze voldoende feedback te geven in enkele recente 'raamwerken'. Voor Vlaanderen staat dat onderdeel nog in de kinderschoenen, maar kunnen we terugvallen op het werk dat in Nederland is geleverd. Ook het onderzoek rond literaire competentie van Theo Witte (2009), waarin hij criteria voor boeken en leerlingen onderscheidt, kan inspireren.

2.6 Principe 6: Competentieleren vraagt een aangepaste evaluatie

Als het competentieren tijdens het lesgeven zo belangrijk wordt, spreekt het vanzelf dat het ook in de evaluatie een rol speelt. Als leerlingen bij het competentieren zo actief betrokken worden, is het logisch dat ze ook betrokken worden bij de evaluatie van elkaars inbreng (peer evaluatie) of van hun eigen werk (zelfevaluatie). Leraren beoordelen niet enkel het product, maar evenzeer het proces aan de hand van criteria die ze samen met de leerlingen vooraf bepalen. Het verbeteren van de bekwaamheid van de individuele leerlingen om zijn kennis, vaardigheden en attitudes in een bepaalde context te integreren, is van wezenlijk belang. Daardoor krijgen leraren kansen om met bepaalde doelgroepen van leerlingen (denken we aan allochtonen) meer individuele trajecten af te leggen.

In veel gevallen zal de klassieke toets niet meer als enige evaluatievorm volstaan om de leerdoelen te evalueren. Observaties in reële werksituaties of simulaties, werkstukken, presentaties, portfolio's en verslagen van opdrachten en projecten geven leerlingen kansen om hun veelzijdige competenties te bewijzen.

3. Praktijkvoorbeelden

We willen tijdens onze sessie op de HSN-conferentie twee praktijkvoorbeelden tonen waarin leraren aan de slag gaan met criteria om competentieontwikkeldend les te geven. Bij het schrijven van deze tekst zijn de praktijkvoorbeelden nog volop in ontwikkeling.

Referenties

- De Hert, W. (2010). "Competentieleren in het vak Nederlands: een denkoefening". In: *Vonk*, jg. 39, nr. 4, p. 27-28.
- Heylen, L. (2010). "Competentieontwikkeldend evalueren". In: *Vonk*, jg. 39, nr. 4, p. 3-25.
- Projectgroep Nederlands V.O. (2002). *Nederlands in de tweede fase. Een praktische didactiek*. Bussum: Coutinho.
- VVKSO (2006). 'Leerplan Nederlands derde graad' (D/2006/0279/008).
- Witte, T. (2009). "Ontwikkeling van literaire competentie". In: *Vonk*, jg. 38, nr. 4, p. 3-20.