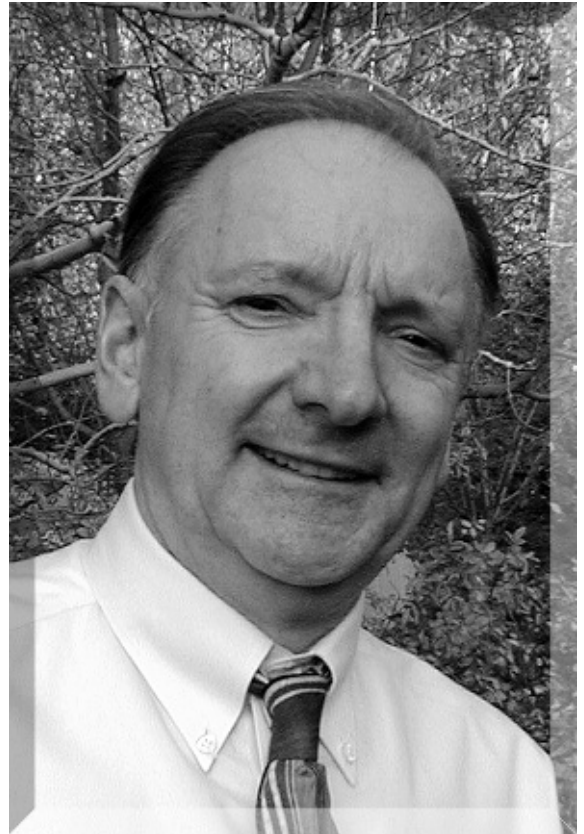


Interview

Wilfried Decoo over kennis en vaardigheden in het Vlaamse onderwijs

NATALIE HULSEN

Eind vorig jaar stond een leraar op de barricaden om te pleiten voor meer kennis in het onderwijs in Vlaanderen. Met die kennis is het volgens hem erbarmelijk gesteld. In de taalvakken bijvoorbeeld zijn vaardigheden belangrijker dan grammatica. Zo gaat de kennis van het Frans er sterk op achteruit. In diezelfde periode bleek uit de resultaten van een onderzoek aan de Universiteit Antwerpen dat het onmogelijk is om een gezamenlijke peiling Frans te organiseren voor alle leerlingen in Vlaanderen. De eindtermen van basis- en secundair onderwijs zijn namelijk veel te vaag, en het is dus helemaal niet duidelijk wat en hoeveel een leerling precies moet kennen. Over dat evenwicht tussen kennen en kunnen vroegen we meer uitleg aan Wilfried Decoo, professor Franse didactiek aan de Universiteit Antwerpen, en zelf ooit leraar Frans. In 1979 stapte hij de academische wereld in, maar vanuit de lerarenopleiding was hij altijd intens betrokken bij het middelbaar onderwijs.



Is het echt zo slecht gesteld met de kennis van het Frans (en andere talen) van onze Vlaamse leerlingen?

De vraag wordt vaak gesteld alsof dat een feit is. Dat komt omdat de media ons dat doen geloven. Maar eigenlijk hebben we geen brede, valide vergelijkingen met bijvoorbeeld 10, 20 of 50 jaar geleden. Er zijn altijd sterke en zwakke leerlingen voor taal geweest. Vaststellingen op basis van begintoetsen bij de aanvang van het hoger onderwijs geven wel indicaties dat de kennis van grammatica achteruitgaat, maar dat is te verklaren door minder uren taal in het secundair onderwijs en door gewijzigde leerplannen die minder het accent leggen op grammaticabeheersing. Misschien

kunnen leerlingen, gemiddeld gezien, nu iets vlotter spreken, hoewel we dat ook niet vergelijkend kunnen meten.

U hebt een onderzoek gedaan naar de aansluiting Frans tussen basis- en secundair onderwijs. Wat zijn uw belangrijkste bevindingen en conclusies?

Aanleiding was een rapport van een groep inspectieleden in 2004 die een aantal conclusies baseerden op beperkte observaties in scholen. Daarbij werd nogal simplistisch de 'vormgerichte didactiek' tegenover een 'communicatieve taaldidactiek' geplaatst. Ook stelden

ze dat de leerkrachten in het secundair onderwijs weer 'van nul' beginnen. Ons onderzoek heeft eerst de eindtermen en de leerplannen aan beide zijden van de niveaugrens doorgelicht, dus van basis- (derde graad) naar secundair onderwijs (eerste graad). Daaruit blijkt dat je voor 'aansluiting' niets met die documenten kan doen, want ze vragen hetzelfde aan beide zijden van de grens zonder zelf een onderscheid in leerinhouden aan te geven (terwijl dat in oudere leerplannen wél heel precies stond uitgewerkt).

Daarna hebben we leerboeken doorgelicht, op zoek naar een gemeenschappelijke basis waarop je een volgende fase verder kan bouwen, want leerlingen gaan naar uiteenlopende scholen na het basisonderwijs. Maar omdat de eindtermen en leerplannen geen vaste leerinhouden meer bepalen, worden leerboeken tegenwoordig heel uiteenlopend gevuld. Gevolg, bijvoorbeeld voor woordenschat: aan het einde van het basisonderwijs tellen de vier meest gebruikte boeken samen bijna 2000 verschillende woorden, maar er zijn er slechts ongeveer 500 gemeenschappelijk. Nog problematischere verhoudingen vinden we aan het einde van de eerste twee jaar secundair onderwijs: bijna 6000 verschillende woorden in de meest gebruikte leerboeken, waarvan maar een 10% gemeenschappelijk. Tegelijkertijd ontdekten we echter dat geen enkel leerboek in het secundair onderwijs 'van nul' vertrekt, in de zin dat er een lange herhaling van de voorkennis van het basisonderwijs plaatsvindt. Al vanaf de eerste lessen bieden de leerboeken een beduidende hoeveelheid nieuwe materie die nooit in het basisonderwijs aan bod is geweest. En wat ze herhalen is gewoon nodig, dat is eigen aan taal, ook omdat de toestand in het basisonderwijs te heterogeen is om op een duidelijke en geïntegreerde basis te bouwen.

In het huidige taalonderwijs in Vlaanderen ligt de nadruk vooral op (communicatieve) vaardigheden, en minder op kennis. Leerlingen moeten de leerstof en de regels zelf ontdekken, terwijl ze communiceren, met de leerkracht als coach aan de zijlijn. Wat is er mis met dat zogenaamde 'zelfontdekkend leren'?

Je mag het 'communicatieve' niet gelijkstellen met 'zelfontdekkend'. Taalonderwijs kan communicatief zijn zonder zelfontdekking, en zelfontdekkend leren kan niet-communicatief zijn. Ik antwoord dus eerst over zelfontdekkend leren afzonderlijk. Met die benadering is op zich niks mis. Er kan echter een probleem ontstaan als het te intens en in een ongeschikte context gebeurt. Alvorens een oordeel uit te spreken moet je dus eerst de mate van verwachte zelfontdekking definiëren, preciseren over welke inhouden en om welke leerlingen het gaat. Een leerkracht die een vraag

stelt in een klasgesprek en leerlingen iets laat zoeken, nodigt uit tot zelfontdekkend leren. Prima. Erg verschillend is het leerlingen brede opdrachten te geven en hen dagenlang, zelfs wekenlang de leerstof individueel te laten zoeken en verwerven. Uit onderzoek blijkt dat sociaal zwakkere leerlingen hier vaak de dupe van zijn. Geprivilegieerde leerlingen krijgen immers van thuis uit extra hulp als het niet vlot, ze hebben meestal ook al een bredere basis en betere instrumenten om op terug te vallen.

Je kunt niet correct Frans leren schrijven zonder zinsontledingreflexen.

Als het om taalonderwijs gaat, beschouwt men zelfontdekking ook soms als inductief leren tijdens communicatieve training: de leerling moet zelf de betekenis afleiden van onbekende woorden, zelf grammaticaregels ontdekken vanuit het taalgevoel. Op zich is daar opnieuw niks verkeerd mee, alleen wijst onderzoek op een probleem van rendement. Gewoon betekenis en regels geven gaat sneller en laat dan meer tijd vrij voor het eigenlijke communicatief trainen. Het is niet zo dat het zelf ontdekken van betekenis en regels beter doet ont houden. Soms denkt men ook dat leerlingen met zelfontdekking bezig zijn als de leerkracht ze voor een uitdaging plaatst: maar in de klasrealiteit wachten veel leerlingen op de 'ontdekking' door een ander of vatten ze zaken pas als ze duidelijk worden gemaakt.

Is kennis belangrijker dan vaardigheden?

In een goed taalleerproces kun je het ene niet scheiden van het andere. Ik spreek tegenwoordig van vaardigheidskennis, de kennis die je meteen inzet om vaardigheid te ontwikkelen. Bij aanvankelijk taalonderwijs werk je bijvoorbeeld met een typisch communicatief dialoogje. Je kan er gerust mee starten, maar leerlingen zullen toch meteen de afzonderlijke woorden en de structuren moeten leren om er beter greep op te krijgen en het dialoogje nadien met varianten te kunnen spelen. De beheersing van die woorden en structuren is vaardigheidskennis. Die kennis moet ook geautomatiseerd worden door geschikte oefeningen. Willen we de vaardigheden doen groeien in mogelijkheden, dus altijd meer kunnen lezen, luisteren, spreken, schrijven, dan hangt die groei af van het volume vaardigheidskennis dat geïntegreerd en geautomatiseerd wordt. Het begrip dekking is hier belangrijk: zo heb je steeds meer woordenkennis nodig om steeds complexere

dingen aan te kunnen. Maar er is wel een probleem als de kennis wordt opgestapeld zonder dat het tot vaardigheden leidt.

U pleit voor meer grammatica in het taalonderwijs. Betekent dat teruggaan naar het ontleden van zinnen?

Nee, 'meer grammatica' was een kopje in de krant boven een artikel waarin ik werd geciteerd. Zelf heb ik nooit zomaar 'meer grammatica' geroepen. Wel pleit ik voor een mate van expliciete, functionele grammatica (vaardigheidskennis!) op die momenten, voor die leerlingen en voor die doelstellingen waar het nuttig is. Kennis van de vervoeging van een werkwoord is nuttig, zeker voor talen als Frans of Russisch. Je kunt niet correct Frans leren schrijven zonder zinsontledingreflexen, omdat het Frans overeenkomsten vraagt die je vaak ook niet hoort, maar wel moet schrijven. *Merci de la lettre que tu m'as envoyée hier.* Om de *as* en de *envoyée* correct te spellen is grammaticale reflex nodig. Die kun je tot op zekere hoogte automatiseren, maar er ligt altijd inzicht aan de basis.

Je hebt steeds meer woordenkennis nodig om steeds complexere dingen aan te kunnen.

In de eindtermen ligt de nadruk vooral op communicatieve vaardigheden, niet op grammatica. Vanwaar die 'angst' voor grammatica?

Dat ligt aan de slingerbeweging in methodes. En aan een machtsstrijd om je overtuiging op te dringen. Om de zoveel decennia zie je in het taalonderwijs een verbeterd antigrammaticabeweging. Dat was zo tussen 1870 en 1900 met 'la méthode directe', dan in de jaren 1960 met de audiomethodes, vervolgens in de jaren 1980 met Krashen's *natural approach*. Zo'n antigrammaticasfeer bereikte het Belgisch taalonderwijs in het midden van de jaren 90. Het wordt dan vooral individueel geïnterpreteerd. Een leerplan kan zeggen 'minimaal', maar een inspecteur of pedagogisch begeleider kan dat omzetten in 'helemaal niets'. Typisch aan zo'n houding is de weigering van elk compromis, van nuances. Je leest precies dezelfde antigrammaticaretoriek in 1890, 1965 of 1985. Maar men komt er telkens van terug wanneer de klaservaring begint te sputteren en experimenteel onderzoek aantoont dat in niet-intens schools taalonderwijs een mate van grammatica wel nuttig is, uiteraard als vaardigheidskennis: dus nuttig inzicht dat meteen

vaardigheid ondersteunt. Maar na jaren zie je dat er opnieuw te veel grammatica onderwezen wordt, dat de vaardigheden onvoldoende aan bod komen, en zo wordt het veld rijp gemaakt voor de volgende antigrammaticabeweging. Waarom leren we de les niet? Onder meer omdat er altijd maar weer nieuwe 'experten' ontstaan die de onderzoeksgeschiedenis van het taalonderwijs niet kennen. Omdat we geen academische studierichtingen hebben die echte experts in taalonderwijs vormen. Daar zijn jaren studie voor nodig.

De minister van Onderwijs wil de eindtermen voor vreemde talen aanpassen: ze aanvullen met linguïstische competenties en meer aandacht besteden aan taalstructuren, geïntegreerd in het vaardigheidsonderwijs. Een stap in de goede richting?

Ja, indien het gedaan wordt tot op het bot, zoals in de leerplannen van de jaren 1930 of 1970: een gedetailleerde bepaling van de taalinhouden (woordencorpus, structuren, taalhandelingen, situaties), jaar na jaar. Dat is ook wat het Europees Referentiekader (ERK) vraagt van wie een taalprogramma wil ontwikkelen: aan zoveel mogelijk

criteria beantwoorden om de inhouden en werkvormen te expliciteren. Maar dat vraagt expertise, tijd, inzet, opvolging. We hebben nu voor het Frans de heel recente *Référentiels*, referentielijsten die uitgewerkte linguïstische competenties aanreiken per ERK-niveau. Maar er moet een wil zijn om dat te implementeren en evidente obstakels te overwinnen. Kijk naar Nederland: daar heeft in de jaren 1990 uitstekend onderzoekswerk een lijst van 15 000 woorden opgeleverd die als referentiekader kunnen dienen voor de schooltaal Nederlands die aan het einde van het lager onderwijs beheerst moet worden. Uiteraard contextueel, gespreid, didactisch aan te brengen. Maar of de implementatie op grote schaal in leermaterialen is gebeurd? Nee. Experts roepen soms in de woestijn.

Meer over het onderzoek van professor Wilfried Decoo kunt u lezen op <http://webh01.ua.ac.be/didascalia/aansluiting.pdf>